

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Rigorózní práce

**Komparativní analýza jazykové a komunikační kompetence v psaných
komunikátech studentů 4. ročníku SŠ**

Hodnocení maturitních slohových prací ve vztahu k jejich jazykové úrovni

**Comparative analysis of language and communication skills in written
communiqué by students from the 4th year of high school**

Language level based assessment of stylistic writings

Autorka rigorózní práce: **Mgr. Petra Holubová** (roz. Johnová)

Tavolníková 1843/9, 142 00 Praha 4

Konzultantka práce: **doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.**

2014

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a že odevzdaná elektronická verze práce je identická s její tištěnou podobou.

Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 1. 12. 2014

Mgr. Petra Holubová

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji paní doc. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., za cenné rady a podnětné připomínky, které mi při psaní rigorózní práce poskytla.

Obsah:

| | |
|--|-----------|
| Úvod | 6 |
| 1. Cíle a metodologie práce | 8 |
| 1. 1 Cíle práce | 8 |
| 1. 2 Metodologie výzkumu | 8 |
| 1.2.1 Výzkumný vzorek | 9 |
| Teoretická část | 11 |
| 2. Komunikační a jazyková kompetence | 11 |
| 3. Komunikační a slohová výchova | 13 |
| 3.1 Postavení komunikační a slohové výchovy ve výuce českého jazyka na SŠ..... | 14 |
| 3.1.1 Pojetí výuky komunikační a slohové výchovy v závislosti na typu SŠ | 16 |
| 4. Státní maturita z českého jazyka | 20 |
| 4.1 Volba slohového útvaru pro zpracování písemné práce z českého jazyka | 22 |
| 4.2 Formální náležitosti zadání písemné práce | 25 |
| 4.3 Kritéria hodnocení písemné práce | 29 |
| 4.4 Názory na koncepci písemné část maturitní zkoušky z českého jazyka | 35 |
| Výzkumná část..... | 39 |
| 5. Analýza maturitních slohových prací z českého jazyka – jaro 2014 | 39 |
| 5.1 Zadání písemné práce – jaro 2014 | 39 |
| 5.2 Struktura analýzy slohových útvarů | 41 |
| 6. Komparativní analýza jazykových aspektů vypravování..... | 43 |
| 6.1 Očekávané rysy zpracování stylistických aspektů vypravování | 44 |
| 6.2 Analýza maturitních slohových prací z gymnázia čtyřletého | 47 |
| 6.2.1 Africké dobrodružství | 47 |

| | |
|--|------------|
| 6.2.2 Jak jsem se stal detektivem | 54 |
| 6.3 Analýza maturitních slohových prací z gymnázia víceletého | 58 |
| 6.3.1 Africké dobrodružství | 58 |
| 6.3.2 Jak jsem se stal detektivem | 63 |
| 6.4 Analýza maturitních slohových prací z dvouletého nástavbového studia | 67 |
| 6.4.1 Africké dobrodružství | 67 |
| 6.4.2 Jak jsem se stal detektivem | 76 |
| 6.5 Analýza maturitních slohových prací z odborné školy | 81 |
| 6.5.1 Africké dobrodružství | 81 |
| 6.5.2 Jak jsem se stal detektivem | 87 |
| 6. 6 Výsledky komparativní analýzy – vypravování | 90 |
| 7. Analýza vybraných aspektů dalších slohových prací..... | 97 |
| 7.1 Objektivita hodnocení slohových prací | 97 |
| 7.1.1 Hodnocení úvahových textů..... | 98 |
| 7.1.2 Hodnocení charakteristik | 106 |
| 7.2 Komentář hodnotitele jako součást hodnocení komunikátů | 112 |
| Závěr a diskuze | 113 |
| Seznam literatury | 119 |
| Resumé..... | 122 |
| Přílohy | 124 |

Úvod

Úroveň komunikační a jazykové kompetence studentů maturitních ročníků středních škol se zejména od roku 2011, kdy poprvé studenti skládali státní maturitní zkoušku z českého jazyka, stala společensky velmi diskutovaným tématem. Jak pronesl Jiří Kostečka na Maturitním fóru v Hradci Králové konaném 1. 6. 2013: „*Jestli něco vyplynulo z loňské maturity, a určitě to potvrdila i ta letošní, tak je to smutná skutečnost, že minimálně polovina (nebo podle loňských centrálních hodnotitelů dvě třetiny) středoškolské populace je na tom tak špatně, že nedokáže dát dohromady souvislý text o dvou stech padesáti slovech, který by měl hlavu a patu, vyjádřil se k tématu a byl pravopisně neškodný.*“¹

Společnou část maturitní zkoušky z českého jazyka tvoří kromě zkoušky ústní také didaktický test a tvorba písemného slohové práce. Ve své práci se zabývám poslední jmenovanou částí maturitní zkoušky. Jejím cílem je „...ověřit, zda žák dokáže napsat souvislý, myšlenkově ucelený a strukturovaný text, zda se v něm dokáže vyjadřovat v souladu s jazykovými normami a zda umí funkčně nakládat s jazykovými prostředky. Důležité je také to, jak se žák dokáže orientovat v komunikační situaci nastolené v zadání písemné práce.“²

Naplnění výše uvedených cílů, a tudíž prokázání adekvátní schopnosti produkovat smysluplný text v mateřském jazyce, se na základě výsledků maturitních zkoušek z let 2011-2013 ukázalo být pro některé uchazeče o maturitní zkoušku velmi obtížné, pro mnohé až nereálné.

V práci se proto věnuji stávajícímu systémovému nastavení písemné části maturitní zkoušky z českého jazyka, v rámci kterého zanalyzuji formální náležitosti zadání písemné práce a také kritéria jejího hodnocení. Státní maturity jsou projektem, který se neustále vyvíjí a modifikuje, proto se pokusím navrhnout určitá východiska, která by v tomto ohledu mohla být pro budoucí koncepci státní maturity z českého jazyka podnětná.

¹ Kostečka, J.: Co je ještě maturita? Příspěvek na konferenci Maturitní fórum v Hradci Králové, 1. 6. 2013. Dostupné z [www: http://ascestinaru.cz/asc-vystupy-z-maturitniho-fora-vi-prispevek-cermatu-1/](http://ascestinaru.cz/asc-vystupy-z-maturitniho-fora-vi-prispevek-cermatu-1/).

² Model maturitní zkoušky pro rok 2014: písemná práce z českého jazyka a literatury. [on-line]. 2014, [cit. 2014-29-08]. Dostupné z <http://www.novamaturita.cz/pisemna-prace-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404033214.html>.

Ve své práci, která je založená na empirickém šetření, se také zabývám jazykovou a komunikační kompetencí v písemných komunikátech pocházejících z různých typů středních škol. Úroveň obou těchto kompetencí mimo jiné determinuje schopnost produkovat text, který má vzhledem k určité komunikační situaci specifickou funkci. Pro posouzení těchto kompetencí bude provedena analýza písemných prací studentů, kteří maturitní zkoušku skládali na jaře 2014. Získané teoretické poznatky týkající se různých aspektů písemné části maturitní zkoušky z let 2011 až 2013 pak budou komparovány se zmíněnými autentickými slohovými pracemi studentů maturitních ročníků.

Analýza písemných komunikátů tvoří jádro celé práce. Z dvanácti mnou oslovených ředitelů a ředitelk středních škol prosbě o poskytnutí kopií slohových maturitních prací vyhověli pouze čtyři, přičemž v jednom případě se jednalo o mého zaměstnavatele. Výše zmíněným, kteří mi práce poskytli, tímto děkuji.

Vzhledem k citlivosti údajů, které při obsahové analýze textů zpracovávám, jsem vedením škol přislíbila zachování stoprocentní anonymity. V rámci rozboru slohových prací tak uvádím pouze typ střední školy, ze které pochází.

Autenticita slohových prací, které analyzuji, je garantována paní doc. PhDr. Martinou Šmejkalovou, Ph.D., pod jejíž supervizí celá práce vznikala.

1. Cíle a metodologie práce

1. 1 Cíle práce

Cílem této rigorózní práce je:

- 1) Stanovení relace mezi jazykovou úrovní maturitních slohových prací a jejich hodnocením založeném na principu interního posuzování.
- 2) Kritické posouzení vhodnosti současné podoby písemné maturitní zkoušky z českého jazyka.

Těchto cílů bude dosaženo prostřednictvím níže uvedených cílů dílčích, kterými jsou:

- i. Stanovení frekvence volby jednotlivých slohových útvarů z nabídky zadání maturitních slohových prací (jaro 2014).
- ii. Vyhodnocení jazykových aspektů maturitních písemných prací na příkladu slohového útvaru vypravování.
- iii. Posouzení míry objektivnosti interního hodnocení slohového útvaru vypravování s verifikací závěrů na slohových útvarech úvaha a charakteristika.

1. 2 Metodologie výzkumu

Práce je založena na empirickém šetření s použitím obecně teoretických výzkumných metod.

- a) kvalitativní obsahovou analýzu textu
- b) kvantitativní obsahovou analýzu textu
- c) komparaci³

Charakteristickým rysem kvalitativní obsahové analýzy je rozbor textu, při kterém se jeho jednotlivé obsahové prvky nekvantifikují.⁴ Úroveň jazykové a komunikační

³ Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: nakl. Paido, 2000, str. 117.

⁴ Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: nakl. Paido, 2000, str. 144.

kompetence v psaných komunikátech stanovím dle analýzy vybraných jazykových aspektů výstavby textu s použitím této výzkumné strategie.

Prostřednictvím kvantitativní obsahové analýzy bude vyhodnocen rozsah slohových prací a jejich bodové hodnocení.

Další užitou metodou výzkumu je komparace. Jejím prostřednictvím stanovím úroveň jazykové a komunikační kompetence v písemných komunikátech studentů různých typů středních škol. „Komparace umožňuje stanovit shody a rozdíly jevů či objektů. Při srovnávání se zjišťují shodné či rozdílné stránky různých jevů či ukazatelů.“⁵ Komparaci použiji i jako nástroj objektivizace interního a revizního⁶ hodnocení písemných maturitních prací.

1.2.1 Výzkumný vzorek

Pro získání výzkumného vzorku je velmi důležitý vstup do terénu, v němž hrají ústřední roli zejména tzv. vrátný a sponzor.⁷ Za vrátného je považována osoba, která umožní výzkumníkovi bádát v cíleném prostředí. V mém případě těmito „vrátnými“ byli jednotliví ředitelé SŠ. Podstatnou roli v získání výzkumného vzoru mají i tzv. „sponzoři“, což jsou lidé, kteří zprostředkují výzkumníkovi první kontakty na zmiňované „vrátné“.⁸

Ačkoli jsem s prosbou o zpřístupnění slohových prací pro výzkumné účely oslovila více jak desítku škol, ochotny vyhovět mi byly pouze čtyři, a to vždy až po odkázání se na „sponzora“. Důvody, proč školy jakožto instituce veřejné příliš nevítalý zájem o externí výzkum, který by operoval s jejich interními dokumenty a produkty práce studentů zcela anonymně, jsou zřejmě různé. Dále se však nebudu pokoušet vyvozovat závěry, které by se týkaly odhalení motivů jednání ředitelů škol, kteří se rozhodli mi v žádosti o poskytnutí slohových prací nevyhovět. Veškeré domněnky by měly pouze spekulativní charakter.

Výzkumný vzorek představuje 120 maturitních písemných prací napsaných na jaře 2014. Jsou v něm obsaženy práce studentů z:

⁵Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: nakl. Paido, 2000, str. 144.

⁶ Interní hodnocení představuje posouzení práce vyučujícím z konkrétní školy. Hodnocení revizní je vypracováno autorkou rigorózní práce, Mgr. Petrou Holubovou, paralelně k hodnocením interním.

⁷Gavora, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: nakl. Paido, 2000, str. 144.

⁸Tamtéž.

- a) čtyřletého gymnázia
- b) osmiletého gymnázia
- c) střední odborné školy
- d) dvouletého nástavbového studia

Z každého typu škol výzkumný vzorek reprezentuje 30 psaných komunikátů. Písemné práce byly zaznamenány do archů, které dodržují tuto předepsanou strukturu.

Úvodní strana záznamového archu obsahuje:

- jméno a číselný kód studenta
- identifikační kód školy
- časový limit pro vypracování práce
- prostor pro vyplnění informace týkající se průběhu zkoušky (student zkoušku: konal, byl vyloučen, byl nepřítomen či zkoušku nedokončil)
- číslo zadání písemné práce
- záznam o hodnocení písemné práce
- identifikační údaje hodnotitele (jméno a příjmení, číslo osvědčení hodnotitele, podpis)
- datum hodnocení písemné práce

Na následující straně archu je vymezen prostor pro komentář hodnotitele, který by měl být součástí bonifikace příslušného komunikátu. Ostatní archy slouží pro záznam písemné slohové práce.⁹

Součástí výzkumného vzorku jsou také práce studentů ze čtyřletého gymnázia, na kterém působím jako vyučující českého jazyka a literatury. Pro zachování objektivitu revizního hodnocení analyzuji ty práce, které jsem jako hodnotitel písemných prací na jaře 2014 neposuzovala, neboť jejich hodnocení bylo v kompetenci mých kolegyň. I tak lze predikovat, že původní bodové hodnocení nebude ve vztahu k hodnocení reviznímu příliš diferentní. Příčinou je jednotný postup předmětové komise českého jazyka v hodnocení slohových prací, který se striktně řídil oficiálním postupem, jenž je zakotven v metodických pokynech pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka.¹⁰

⁹ Zdroj: autentické maturitní slohové práce studentů z různých typů středních škol.

¹⁰ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

Teoretická část

2. Komunikační a jazyková kompetence

V širším slova smyslu lze říci, že kompetence je schopnost, díky které je člověku umožněno produkovat určitou činnost či dovednost. V lingvistice pak komunikační kompetenci chápeme jako „...*souhrn všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních situací...*“¹¹ O diferenciaci obou pojmů se zasloužili renomovaní lingvisté Noam Chomsky a Dell Hymes. Chomsky již v roce 1962 přišel s teorií kompetence a performace, a to v návaznosti na francouzského strukturálního lingvistu Ferdinanda de Saussure, který ve svém díle *Kurz pozitivní lingvistiky* provedl dichotomii jazyka na rovinu langue, představující jazykový systém, a rovinu parole, jež představuje konkrétní promluvu realizovanou na základě znalosti roviny langue.¹² Od 70. let 20. století se pak v duchu lingvisticko-pragmatického obratu bádání jazykovědců orientuje na řečové vlastnosti jazykového kódu. Chomsky ve svém výzkumu došel k závěru, že získání jazykové kompetence je předpokladem pro schopnost užití jazyka v konkrétní promluvě.¹³

Samotný pojem komunikační kompetence pak do lingvistiky přinesl Dell Hymes. „...*jako jeden z prvních poukazuje na nutnost širšího přístupu ke kompetenci, pro kterou je nezbytná jak dříve požadovaná znalost jazyka (jazykových prostředků na všech rovinách), tak také pravidel a zvyklostí jejich společenského užívání. Hymes začíná v souladu s dobovým metodologickým klimatem operovat s pojmem komunikační kompetence.*“¹⁴

Jazyková a komunikační kompetence je úzce provázána se stylistickými dovednostmi, tedy s vytvářením konkrétního textu, který má vzhledem k určité komunikační situaci příslušnou funkci a záměr. Základními předpoklady úspěšné produkce takových textů a promluv je znalost jazykového systému a taktéž schopnost řečové produkce. Zároveň je však patrné, že: „*Komunikační výchovu není možné i nadále chápat jako výchovu, jejímž primárním cílem je dovést žáky ke zvládnutí (spisovného) jazykového*

¹¹ Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: nakl. Karolinum, 2005, str. 60.

¹² J. Černý, *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996, str. 121.

¹³ J. Černý, *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996, str. 121.

¹⁴ Hrdlička, M.: *K otázce komunikativní metody a komunikativnosti*. Ústav bohemistických studií FF UK. [on-line]. 2005, [cit. 2014-29-08]. Dostupné z: www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm.

systemu, nýbrž jako výchovu orientující a podněcující žáky k osvojení si komunikačních norem a dalších předpokladů úspěšného komunikování v moderní společnosti.“¹⁵

Podle Ludmily Rejmánkové lze do komunikační kompetence integrovat i několik dílčích kompetencí, jako jsou kompetence gramatická (jazyková), řečová, diskurzní, strategická a sociokulturní.¹⁶ Níže se věnuji kompetenci jazykové, diskurzní a strategické, neboť právě tyto kompetence budou zohledněny v analýze slohových prací.

Kompetence jazyková představuje schopnost osvojení si pravidel fungování jazykového systému tak, jak ho vysvětlují a popisují jednotlivé lingvistické disciplíny, jako jsou fonetika, fonologie, morfologie, syntax, lexikologie, gramatika atd.¹⁷

Kompetence diskurzní usnadní jedinci adekvátně zpracovat koherentní a kohezní komunikát, při jehož prezentaci pak dotyčnému nedělá problém operativně modifikovat své promluvy a texty s ohledem na recipienta a také na typ komunikátu, jenž je prezentován. Ideální je tuto kompetenci propojit také se schopností užívat různé komunikační strategie tak, aby korespondovaly se záměrem mluvčího a podstatou celé komunikační situace. *„Strategická kompetence je ovšem něco navíc ve srovnání s kompetencí diskurzní, její uplatňování zvyšuje mnohotvárnost, originalitu textu (např. přenesené, nepřímé vyjádření výzvy, souhlasu, postoje, při uvádění tématu, při vysvětlování problému atd).*“¹⁸

¹⁵ Šebesta, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha: nakl. Karolinum, 2005, str. 140.

¹⁶ Rejmánková, L.: K otázce komunikativní kompetence. In: Češtinář. Zpravodaj Ústavu českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové. XI, č. 5, 2000/2001, str. 129 - 136.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Tamtéž.

3. Komunikační a slohová výchova

Motto: „Zanedbává-li (češtinář) jazykovou výchovu, protože je omezení na literaturu pro něj pohodlnější a zábavnější, demoralizuje-li žáky svým špatným příkladem nebo kapituje-li zbaběle před náporem nekulturního opovrhování spisovným jazykem, pak je učitel špatný, hodný hlubokého opovržení.“¹⁹

Jedním z nejvýraznějších cílů výuky českého jazyka na středních školách by mělo být vytváření a posilování všestranné jazykové a komunikační kompetence studentů. Takto orientovaná výuka má své opodstatnění z mnoha důvodů. „*Je to dáno zvýšenými nároky, které společnost na komunikační kompetenci svých členů klade, změněnými charakteristikami komunikačních procesů (obrovským nárůstem významu komunikace zprostředkované masovými médii, nárůstem významu komunikace neverbální)...*“²⁰

Schopnost produkovat text studenti rozvíjí již na základních školách, kde si osvojují psaní různých slohových útvarů. Při nástupu na SŠ jakéhokoliv typu lze tedy předpokládat, že žáci mají v individuální míře osvojené znalosti a praktické zkušenosti týkající slohové a komunikační výchovy.

Dle RVP pro ZŠ by měli být studenti schopni po ukončení ZŠ produkovat následující slohové útvary: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování, výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zabarvený popis, výklad, úvaha.²¹

Schopnost zpracování výše uvedených slohových útvarů by vždy měla být žákům předkládána na podkladě příslušnosti těchto útvarů k jednotlivým funkčním stylům. Tímto zřetelem zaktivujeme v povědomí žáků základní znalost principů funkční stylistiky, v jejímž duchu by pak mělo být vedeno vyučování na školách středních.

¹⁹ Šmilauer, V.: Profil češtináře. In: Český jazyk a literatura, 1968-69, roč. 19, č. 6, str. 241-249.

²⁰ Šebesta, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha: nakl. Karolinum, 2005, str. 60.

²¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT 2013. [on-line]. 2013, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani).

3.1 Postavení komunikační a slohové výchovy ve výuce českého jazyka na SŠ

Bereme-li v potaz rozsah učiva jazykové a komunikační výchovy, které je ve výuce českého jazyka na základních školách věnována velká část celkové týdenní hodinové dotace, měli by žáci po jejím ukončení oběma kompetencemi na určité úrovni disponovat. Úroveň těchto kompetencí je samozřejmě determinována osobnostními a kognitivními předpoklady studenta. „*Praktické zkušenosti však ukazují, že každý duševně normálně vyvinutý jedinec má dispozice vypěstovat si schopnost vytvářet funkční jazykový projev, ovšem v různé kvalitě.*“²²

Komunikační a slohová výchova by měla v rámci středoškolské výuky českého jazyka a literatury zaujímat společně s výukou literatury rovnocenné postavení. Realita tomuto požadavku však neodpovídá, neboť výuka literatury během celého vzdělávacího procesu dominuje. „*Mnozí učitele na střední škole jazyk vůbec nevyučují, natož aby pracovali s učebnicemi a aby pracovali v soustavném rozvíjení jazykových znalostí a řečových kompetencí v návaznosti na ZŠ.*“²³

Zpravidla je slohové a komunikační výchově věnována na střední škole jedna vyučovací hodina týdně, během zbývajících dvou až tří vyučovacích hodin probíhá literární výchova.²⁴ Tuto tezi podporuje i vyjádření Jiřího Kostečky, který se v odborných diskuzích dlouhodobě vyslovuje pro zvýšení hodinové dotace jazykového a slohového učiva. „*Nadále jsem hluboce přesvědčen, že je absurdní skloňovat slovo „komunikace“ ve všech pádech, a přitom dávat těm, kdo ji mají systematicky vyučovat a procvičovat především, tedy učitelům mateřského jazyka, k dispozici jednu hodinu týdně. (Není totiž pochyb, že většina češtinářů setrvá při tříhodinové týdenní dotaci u tradičního poměru 1:2 ve prospěch literatury. Ostatně učit na gymnáziu literaturu 1 hodinu týdně je stejný nesmysl jako učit 1 hodinu jazyk a komunikaci.) Na SOU a SOŠ je pak navýšení dotace hodin češtiny doslova životní nutností.*“²⁵

Systémové nastavení státní maturitní zkoušky z českého jazyka jasně deklaruje, že všechny tři její části, tzn. didaktický test, písemná slohová práce a ústní zkouška, jsou

²² Čechová, M., Styblik, V.: Čeština a její vyučování – didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství. Praha: SPN, 1998, str. 192-193.

²³ Čechová, M.: Zrušíme nejen větné rozborů? In: Český jazyk a literatura č. 5/2011-2012, str. 238.

²⁴ Interní dokumenty Gymnázia Přípotoční: Český jazyk a literatura – tematické plány I., II., III., IV. ročník.

²⁵ Kostečka, J.: Výuka předmětu český jazyk a literatura ve světle nového školského zákona a rámcového vzdělávacího programu. In: Učitelské noviny č. 36/2004. [on-line]. 2004, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

hodnoceny rovnocenně. Důraz na jazykovou a komunikační kompetenci je ve výsledku kladen ve všech třech těchto částech. V didaktickém testu „...maturanti prokazují, nakolik si osvojili základní jazykové znalosti a dovednosti (znalost pravidel českého pravopisu nebo vědomosti z oblasti lexikologie, tvarosloví a větné skladby) nebo na jaké úrovni jsou jejich čtenářské dovednosti. Podstatná pro řešení testu je také dovednost porozumět textu a orientovat se v něm. Vedle toho je důležité, aby žák dokázal pracovat s různými typy textů, rozpoznal jejich charakter a také dovedl analyzovat jazykové prostředky, které se v textu uplatňují.“²⁶

Tradiční model středoškolské výuky českého jazyka a literatury zcela nekoresponduje s koncepcí státní maturitní zkoušky a de facto ani s reálnými potřebami studentů. Schopnost funkčně produkovat písemné i ústní komunikáty totiž uplatní ve svém osobním i profesním životě.

Diskuze týkající rovnoměrného rozložení hodinové dotací mezi dvě složky předmětu je však nutné vést na úrovni vedení školy a členů předmětových komisí. Zmiňovaný zaběhnutý systém školních vzdělávacích plánů v tomto ohledu dává vyučujícím českého jazyka poměrně velký prostor pro změny v uspořádání učiva. Společně s vůlí a odhodláním vyučujících je pak možné určité modifikace ve prospěch komunikační výchovy realizovat.

²⁶ Maturitní zpravodaj – Cermat informuje o nové maturitní zkoušce. č. 25/2014. [on-line]. 2014,[cit 2014-15-08]. Dostupné z www: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>.

3.1.1 Pojetí výuky komunikační a slohové výchovy v závislosti na typu SŠ

Komunikační a slohová výchova na středních školách by měla být modifikována v závislosti na tom, o jaký typ střední školy se jedná.

V rámcových vzdělávacích programech je tento požadavek zohledněn tím, že pro každý typ střední školy s maturitou je stanoven specifický výčet oblastí učiva ze slohové a komunikační výchovy. Pro srovnání uvádím výňatek jednotlivých okruhů učiva z jazykové výchovy z RVP pro gymnaziální vzdělávání, pro střední odborné školy a pro dvouleté nástavbové studium.

RVP pro gymnaziální vzdělávání

RVP pro gymnázia na rozdíl od RVP pro odborné školy a nástavbová studia nezahrnuje výčet konkrétních slohových útvarů, jež by měli studenti být schopni na závěr svého studia produkovat. Očekává se, že gymnazisté budou schopni produkovat texty mluveného i psaného charakteru napříč jednotlivými funkčními styly. Tyto stylistické dovednosti čítající kultivovaný písemný i ústní projev různého tematického a komunikačního zaměření pak zúročí v různých profesích, ale i v běžném společenském styku.

Ve výuce stylistiky je potřebné vést studenty k tomu, aby komunikáty nepsali pouze intuitivně, ale se znalostí jejich základních teoretických východisek. „*Slohová složka předmětu český jazyk je zaměřena převážně komunikačně, méně naukově. Přitom ovšem se stoupajícím stupněm školy vzrůstá i podíl naukového obsahu výuky, takže na střední škole, zvláště všeobecně vzdělávací, usilujeme o to, aby si žák spolu s rozvojem komunikačních schopností osvojil systém stylistických poznatků...*“²⁷

Teoretická znalost stylistických aspektů výstavby textu v kombinaci s originální tvůrčí invencí studenta je nejlepším předpokladem, jak úspěšně produkovat slohové práce různého charakteru. Okruhy jazykového učiva zakotvené v RVP pro gymnázia jsou následující:

- slohová charakteristika výrazových prostředků
- text a styl, slohotvorní činitelé objektivní a subjektivní
- text(komunikát a komunikační situace – prostředí, účastníci komunikace, jejich role

²⁷ Čechová, M., Styblík, V.: Čeština a její vyučování – didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství. Praha: SPN, 1998, str. 192.

- funkce komunikátů – sebevyjádření, apel, přesvědčování, argumentace, kontakt aj. jako dominantní funkce komunikátu
- míra připravenosti, oficiálnosti, formálnosti, veřejnosti komunikace; mluvenost a psanost
- komunikační strategie – adresnost, volba jazykového útvaru, prostředků verbálních a neverbálních s ohledem na partnera; vyjadřování přímé a nepřímé, jazykové etiketa
- monolog a dialog – výstavba dialogu, vztah otázka— odpověď; druhy literárního dialogu; subjekty mimotextové a vnitrotextové (autor, čtenář, vypravěč, lyrický hrdina, postavy); narativní postupy (řeč přímá, nepřímá, nevlastní přímá, polopřímá)
- základní vlastnosti textu, principy jeho výstavby – koherence textu (navazování odkazování, tematické posloupnosti); členění textu a jeho signály; odstavec a další jednotky, vzájemné vztahy textů (intertextovost)
- funkční styly a jejich realizace v textech²⁸

RVP pro střední odborné školy:

Má-li být vyučování slohu v souladu se zájmy a odborným zaměřením studentů, pak je správné, že na odborných školách je kladen důraz na tvorbu komunikátů především odborného stylu a administrativního stylu. Ani v případě studentů odborných škol by nemělo být rezignováno na rozvíjení alespoň elementární schopnosti produkovat texty publicistického či uměleckého stylu. V zadání maturitní písemné práce by mělo být zohledněno odborné zaměření budoucích absolventů příslušné střední odborné školy. Okruhy jazykového učiva zakotvené v RVP pro gymnázia jsou následující:

- slohotvorní činitelé objektivní a subjektivní
- komunikační situace a komunikační strategie
- vyjadřování přímé i zprostředkované technickými prostředky, monologické i dialogické, formální i neformální, připravené i nepřipravené
- projevy prostědělovací, administrativní, prakticky odborné, jejich základní znaky, postupy a prostředky (osobní dopisy, krátké informační útvary, osnova, životopis, zápis z porady, pracovní hodnocení, inzerát a odpověď na něj, jednoduché úřední, popř. podle charakteru oboru odborné dokumenty)
- vyprávění, popis osoby, věc, výklad nebo návod k činnosti, úvaha
- publicistika, reklama

²⁸ Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. [on-line]. 2007, [cit. 2014-29-08]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy).

- grafická a formální úprava jednotlivých písemných projevů²⁹

RVP pro dvouleté nástavbové studium

V případě nástavbového studia jsou okruhy učiva slohové výchovy ve srovnání s odbornými školami značně redukovány zejména v oblasti výčtu jednotlivých slohových útvarů, které by měli studenti být schopni funkčně napsat. Studenti nástavbového studia jsou znevýhodněni nejen výrazně sníženou hodinovou dotací výuky českého jazyka, ale do jisté míry také kognitivní prekoncepty z oblasti jazykových znalostí a komunikačních schopností. Toto jsou dva důležité argumenty, na základě kterých se domnívám, že společné zadání a hodnocení maturitní zkoušky z českého jazyka pro všechny typy středních se jeví jako nekoncepční.

S ohledem na samotnou slohovou výuku v rámci dvouletého nástavbového studia je žádoucí klást důraz na produkci komunikátů prostěsdělovacího a administrativního stylu, s nimiž se v životě setkáváme bez ohledu na to, jaká je naše profese. Domnívám se, že není nezbytné, aby absolventi učňovských oborů a posléze nástavbového maturitního studia disponovali pregnantní schopností produkovat psané a mluvené komunikáty napříč různými funkčními styly. Mnohem podstatnější je, aby rozvíjeli své profesní zaměření a stali se úspěšnými ve svém oboru.

Okruhy jazykového učiva zakotvené v RVP pro dvouleté nástavbové obory jsou následující:

- komunikační situace, komunikační strategie
- vyjadřování přímé i zprostředkované technickými prostředky, monologické dialogické, neformální i formální, připravené i nepřipravené
- projevy prostě sdělovací, administrativní, prakticky odborné, jejich základní znaky, postupy a prostředky
- vyprávění, popis osoby, výklad nebo návod k činnosti, úvaha
- publicistika, reklama
- grafická a formální úprava jednotlivých písemných projevů³⁰

²⁹ Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání. [on-line]. 2007, [cit. 2014-29-08]. Dostupné z [www: http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy](http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy).

³⁰ Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání. [on-line]. 2007, [cit. 2014-29-08]. Dostupné z [www: http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy](http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy).

Výše uvedená fakta deklarují obsahovou odlišnost poznatků, které si studenti jednotlivých typů střední škol v rámci výuky komunikační a slohové výchovy osvojí. Bereme-li v potaz i hodinovou dotaci výuky českého jazyka, která je v případě jednotlivých typů střední škol odlišná, je nutné se zamyslet nad tím, zdali je jednotná podoba maturitní zkoušky z českého jazyka pro všechny typy škol správnou volbou.

4. Písemná maturitní práce z českého jazyka

Písemná práce jako jedna ze tří částí státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury má ověřit, zdali „...*student umí vytvořit text podle zadaných kritérií, dovede funkčně použít jazykové prostředky tak, aby odpovídaly stanovené komunikační situaci, a vytvoří myšlenkově ucelený, strukturovaný a koherentní text.*“³¹ Slohová práce by měla tudíž být ukazatelem úrovně jazykové a komunikační kompetence studenta.

Veškeré vědomosti a dovednosti, které byly u maturitní zkoušky z českého jazyka ověřovány na jaře 2014, jsou shrnuty v Katalogu požadavků společné části maturitní zkoušky 2013/2014, který zpracovalo Centrum pro zajišťování výsledků vzdělávání a následně schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.³² Z informací ohledně požadavků na zpracování písemné práce z českého jazyka vyplývá, že žák, který konal v rámci společné části maturitní zkoušky zkoušku z českého jazyka a literatury, měl prokázat osvojení následujících dovedností:

a) vytvořil text podle zadaných kritérií

- orientoval se v komunikační situaci vymezené zadáním písemné práce;
- zvolil formu písemného projevu adekvátní účelu textu;
- využil znalostí základních znaků funkčních stylů, slohových postupů a útvarů;
- respektoval slohotvorné činitele;
- využil informace z různých druhů textů;

b) dovedl funkčně použít spisovný jazyk v písemném projevu

- použil jazykové prostředky odpovídající komunikační situaci/slohovému útvaru;
- využil znalostí jazykové normy a kodifikace;
- respektoval zásady jazykové kultury;

c) uplatnil zásady kompoziční výstavby textu

- vytvořil myšlenkově ucelený, strukturovaný a koherentní text.³³

³¹ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

³² Katalogu požadavků společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2009/2010 – český jazyk a literatura [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-11]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-do-roku-2014-1404037620.html>.

³³ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

Systém realizace písemné práce byl v roce 2014 nastaven centrálně, tudíž existovala jednotná verze zadání slohové práce pro všechny studenty maturitních ročníků středních škol. Studenti vybírali z deseti různých zadání, jejichž podstatou bylo zpracování příslušného slohového útvaru na pozadí specifické komunikační situace. Pro studenty odborných škol a dvouleté nástavbové studium byl tento počet relativní, protože dle RVP se studenti z těchto škol se s některými slohovými útvary např. uměleckého či publicistického stylu během studia vůbec nemusí setkat.

Česká republika společně s Itálií, Slovenskem a Polskem jsou jediné státy v Evropě, ve kterých je celostátní maturitní zkouška alespoň z jednoho předmětu totožná pro všechny odborné školy i gymnázia.³⁴

³⁴ Národní ústav pro vzdělávání: Ukončování středního vzdělání v Evropě. In: Zpravodaj 2/2010, XXI. ročník, str. 3. [on-line]. [cit. 2014-11-11].
Dostupné z: www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2010/Zp1002a.pdf.

4.1 Volba slohového útvaru pro zpracování písemné práce

Níže jsou uvedeny statistiky, které odrážejí volbu slohového útvaru studentů maturujících v roce 2012 a 2013. Vyplývá z nich, že v jarním zkušebním období v roce 2012 volili nejčastěji studenti tyto slohové útvary:

- 35 % vypravování
- 24 % úvaha

Inklinaci k tradičním slohovým útvarům napříč všemi typy škol potvrzují i statistiky z roku následujícího, kdy byla volba maturantů orientována takto:

- 31 % vypravování
- 23,7 % úvaha³⁵

Zadání písemné práce z českého jazyka dokazuje, že maturanti mají každoročně možnost vybírat z široké nabídky slohových útvarů, což signalizují níže předložená data. Ta byla publikována 1. 6. 2013 na konferenci Maturitní fórum v Hradci Králové.

Tabulka č. 1: Četnost volby jednotlivých zadání PP v roce 2012 (jarní termín)

| Slohový útvar | Četnost volby v % |
|--|-------------------|
| Vypravování (2 zadání) | 35 |
| Úvahový text | 24 |
| Popis pracovního postupu | 19 |
| Charakteristika | 7 |
| Referát | 5 |
| Motivační dopis | 5 |
| Stížnost dopravnímu podniku | 2 |
| Zpráva o festivalu fotografie | 1 |
| Libovolný text publicistického stylu pro regionální periodikum | 1 |

Zdroj: Kapustová, A.: Reflexe současného stavu písemné práce z českého jazyka a literatury. Příspěvek na konferenci Maturitní fórum v Hradci Králové, 1. 6. 2013.

³⁵ Kapustová, A.: Reflexe současného stavu písemné práce z českého jazyka a literatury. Příspěvek na konferenci Maturitní fórum v Hradci Králové, 1. 6. 2013. Dostupné z: <http://ascestinaru.cz/asc-vystupy-z-maturitniho-fora-vi-prispevek-cermatu-1/>.

Tabulka č. 2: Četnost volby jednotlivých zadání PP v roce 2013 (jarní termín)

| Slohový útvar | Četnost volby v % |
|--------------------------------------|-------------------|
| Vypravování (2 zadání) | 31 |
| Úvahový text | 23,7 |
| Charakteristika | 15,7 |
| Líčení | 8,2 |
| Stížnost | 7,9 |
| Zpráva | 6 |
| Článek s reportážními prvky | 3,9 |
| Libovolný text publicistického stylu | 1,8 |
| Otevřený dopis | 1,5 |
| Referát | 0,2 |

Zdroj: Kapustová, A.: Reflexe současného stavu písemné práce z českého jazyka a literatury. Příspěvek na konferenci Maturitní fórum v Hradci Králové, 1. 6. 2013.

Předložená statistika volby jednotlivých zadání slohových prací z roku 2012 a 2013 vzbuzuje mnoho otázek týkajících se způsobu výuky funkční stylistiky na středních školách. Pochybnosti vyvolává masivní jednostranně orientovaná volba studentů, která je zacílena na psaní tradičních slohových útvarů, jako jsou vypravování a úvaha. Ačkoliv se s těmito dvěma komunikáty studenti setkávají již na základní škole, je nutné studenty během středoškolské výuky upozornit na to, v čem tkví z hlediska zpracování jejich náročnost. Schopnost vypravovat či přesvědčivě argumentovat, která je pro zpracování těchto komunikátů nezbytná, se neodvíjí jen od kvalitní úrovně jazykové a komunikační kompetence studenta, ale také od jeho všeobecného přehledu a od schopnosti užívat kognitivní postupy jako je analýza, syntéza, generalizace či abstrakce.

Zpracování některých avizovaných útvarů administrativního stylu (stížnost, motivační dopis) nebo stylu publicistického (zpráva) by bylo v tomto ohledu pro studenty méně náročné, přesto svou volbu dle statistik orientují směrem k náročnějším útvarům. Otázkou zůstává, zdali jsou při výuce dostatečně vedeni k tvorbě funkčních komunikátů různého charakteru a zdali jsou upozorňováni na možná rizika a úskalí, která s sebou tvorba zmíněných náročnějších útvarů přináší.

Vytříbenými stylistickými dovednostmi nikdy nebudou disponovat všichni studenti, proto má vyučující českého v rámci zpětné vazby objektivně zanalyzovat individuální úroveň stylistických dovedností konkrétního studenta a dle nich jej nasměrovat při volbě maturitního zadání.

V době, kdy tato práce vzniká, nejsou k dispozici statistiky četnosti volby jednotlivých maturitních zadání z jara 2014. V praktické části své práce však analyzuji 120 autentických komunikátů studentů z různých typů středních škol, kteří právě v tomto termínu skládali svou maturitní zkoušku, a tudíž volili jedno z předložených zadání písemné práce. To, jestli se i v mém vzorku potvrdí převažující výběr tradičních slohových útvarů, jako je vypravování a úvaha, může do jisté míry podpořit výše uvedené teze.

4.2 Formální náležitosti zadání písemné práce

Formální náležitosti písemné jsou jejím zadavatelem, společností Cermat, publikovány v elektronické příručce „Jak na to – písemná práce z českého jazyka.“³⁶ V publikaci jsou uvedeny nejen informace o formě zadání a kritériích zpracování písemné práce, ale také studenti mohou najít mnoho praktických rad, jak písemnou práci zvládnout. Součástí příručky je i mnoho konkrétních ukázek zpracování příslušného slohového útvaru.

Formální náležitosti práce tvoří teoretický rámec, s jehož znalostí by studenti k vykonání písemné maturitní zkoušky měli přistoupit. Během výuky je proto vhodné, aby byli seznámeni s níže uvedenými zásadami, dle kterých byl řízen průběh psaní maturitní práce v roce 2014. Veškeré uvedené informace jsou zaneseny ve zmíněné příručce „Jak na to – písemná práce z českého jazyka“. Všichni vyučující českého jazyka a literatury, kteří získali osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce Hodnotitel písemné práce z českého jazyka, s těmito náležitostmi byli seznámeni během prezenčních odborných seminářů organizovaných Národní ústavem pro vzdělávání a společností Cermat. Tyto semináře byly zakončeny zkouškou, po jejímž úspěšném složení vyučující získal zmiňovaný certifikát.³⁷ Návrhům a případným změnám uvedených zásad zpracování práce je věnována diskuze v závěru práce.

Zadání písemné práce jsou obsažena v tzv. testovém sešitě, jehož součástí je také záznamový arch, na který studenti píšou oficiální verzi své práce. Psaní osnovy a konceptu není součástí hodnocení práce. Jejich zpracování je studentům doporučováno, není však bezpodmínečně vyžadováno. I přes tento fakt je důležité, aby studenti uměli s konceptem pracovat, znali jeho funkci a bez ohledu na to, je-li součástí hodnocení maturitní práce, či nikoliv, by jej měli automaticky vypracovat. „*Koncept přitom plní významnou roli při zpracování textu. Je materiálem, který opracováváme, zdokonalujeme, aby dostal žádoucí podobu; tudíž chceme-li, aby koncept neměl jen formální význam, měli bychom naučit s ním žáky pracovat.*“³⁸ Součástí testového sešitu je jeden volný list, který student může k tvorbě konceptu a osnovy využít. Do záznamového archu jej nikdy nezapisuje, ten obsahuje pouze finální podobu maturitní slohové práce.

³⁶ Baumgartnerová, G., Kapustová, A.: Jak na to – písemná práce z českého jazyka. Centrum pro zjišťování výsledku vzdělávání. [on-line]. 2013, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

³⁷ Příloha 1: Osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce „Hodnotitel písemné práce z českého jazyka“.

³⁸ Čechová, M., Styblík, V.: Čeština a její vyučování – didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství. Praha: SPN, 1998, str. 244.

Studenti měli v testovém sešitě na výběr z deseti zadání slohové práce. Na volbu jednoho z nich byl stanoven limit 25 minut. Po jeho uplynutí měli pisatelé 90 minut, během kterých sepisovali slohovou práci o minimálním rozsahu 250 slov.

Výsledný komunikát měl obsahovat také název, který korespondoval s tématem práce. Studenti mohli využít možnosti převzít název práce uvedený v zadání, ale v rámci vlastní invence mohli také vymyslet název jiný. Za jeho originální znění byli bonifikováni.

Součástí zadání bylo vždy téma práce, které určovalo, o čem má student psát, a také zpracování práce, jež signalizovalo, jaký text má být výsledkem zpracování slohové práce. V mnoha případech byl součástí zadání také tzv. výchozí text, který měl různé funkce. Příkladem mohou být zadání v těchto podobách:

PŘÍKLAD:

JAK JSEM SE STAL POVĚŘČIVÝM

VÝCHOZÍ TEXT

Tak dneska to pěkně začíná... Přeběhla mi černá kočka přes cestu, projela kolem mě houkající sanitka a já jsem nestihl dupnout, za ní zelený trabant, a to má prý člověk třikrát povyskočit, šlápl jsem na kanál, a ještě ke všemu je pátek 13. To mně to dneska pěkně začíná...

(CERMAT)

Zpracování: vypravování **inspirované** výchozím textem

Zdroj: Jak na to – písemná práce z českého jazyka. Centrum pro zjišťování výsledku vzdělávání, 2013. [on-line]. 2014 [cit. 2014-15-09]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

V tomto případě byla role textu pouze inspirativní, pisatel ho tedy mohl pro zpracování své práce využít, ale také nemusel. Základní funkce textu byla navození atmosféry, kterou bylo vhodné ve slohové práci akcentovat.

Výchozí text může také tvořit kompoziční část slohového komunikátu (např. úvod, závěr). V tomto případě pisatel musí komunikát vystavět takovým způsobem, aby vhodně na výchozí text navázal, případně aby jím text funkčně ukončil.

Moje kuriózní brigáda

VÝCHOZÍ TEXT

Loni jsem pomáhal kastelánovi na temném hradě Roštejn. Za bílého dne to vypadalo jako idylka, na hrad proudily davy turistů. Ale jakmile se večer zavřela hlavní brána, to se teprve v adjunktských pokojích začaly dít věci...

(CERMAT)

Zpracování: vypravování navazující na výchozí text

Zdroj: Soubor vzorových úloh a zadání. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

Zejména v případě komunikátů administrativního, publicistického a odborného stylu plní výchozí text roli informativní, neboť faktické údaje z textu je nutné pro zpracování příslušného komunikátu použít.

Letní tábor pro mladé umělce

VÝCHOZÍ TEXT

Pro letní dětský tábor zaměřený na arteterapii hledáme vedoucí uměleckých kroužků (kresba, keramika, dřevořezba, hudba, tanec, divadlo). Tábor je určen pro děti od 7 do 12 let, nachází se v lokalitě Českého ráje a disponuje veškerým vybavením pro zmíněné umělecké aktivity.

Termín: 15.–31. července 2011

Zájemce prosíme o zaslání motivačního dopisu zohledňujícího jejich předchozí zkušenosti z konkrétního uměleckého oboru a rovněž ilustrujícího jejich vztah k dětem.

Dětské centrum Pastelka, Liberec, Šaldova 153

(CERMAT)

Zpracování: motivační dopis reagující na nabídku práce uvedenou ve výchozím textu

Zdroj: Soubor vzorových úloh a zadání. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

Výchozí text plní také funkci polemickou, a to zejména v případech, kdy je cílovým zpracování slohové práce text polemického či úvahového charakteru.

PŘÍKLAD:

**LÁSKA NA PRVNÍ POHLED NEMÁ SE SKUTEČNOU LÁSKOU NIC
SPOLEČNÉHO**

VÝCHOZÍ TEXT

Psychologové z Británie tvrdí, že zamilovat se na první pohled sice jde, je to ale proces týkající se pouze ega a sexu, nikoli skutečné lásky.

(www.idnes.cz, upraveno)

Zpracování: polemika s výchozím textem

Zdroj: Jak na to – písemná práce z českého jazyka. Centrum pro zjišťování výsledku vzdělávání. [on-line]. 2013, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

V případě, že součástí zadání práce výchozí text není, vychází pisatel ze specifikace uvedené ve zpracování textu.

Stáhnu si to a mám přečteno

Zpracování: úvaha o výhodách a nevýhodách prezentace čtenářských deníků na internetu

Zdroj: Soubor vzorových úloh a zadání. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

Schopnost porozumět zadání práce a dalším jejím formálním náležitostem je jedním z předpokladů jejího kvalitního zpracování. Proto by i této problematice měla být ve výuce českého jazyka věnována dostatečná pozornost. „*Někteří učitelé si usnadňují práci a získávají čas pro literární složku předmětu tím, že vypouštějí sloh včetně přípravy slohových prací. Slohové vyučování u těchto učitelů bývá redukováno na psaní kontrolních slohových prací, někdy vlastně na opisování toho, co si žáci doma připravili.*“³⁹ Pokud student není nadán zvláštní schopností intuitivně produkovat texty různého funkčního zaměření, může jen velmi obtížně s takto koncipovanou výukou při psaní slohových prací obstát.

³⁹ Čechová, M., Styblík, V.: Čeština a její vyučování – didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství. Praha: SPN, 1998, str. 239.

4.3 Kritéria hodnocení písemné práce

Kritéria hodnocení slohových maturitních prací jsou zakotvena v Metodickém materiálu pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura⁴⁰ a taktéž byla akcentována během certifikace hodnotitelů písemné práce z českého jazyka, kterou zajišťoval Národní institut pro další vzdělávání ve spolupráci se společnostmi Cermat.

Díky dodržování metodických zásad by měla být garantována objektivita hodnocení slohových prací, jejichž pisatelé jsou studenti různých typu středních škol. Hodnocení komunikátů se odvíjí od míry dosažení jednotlivých cílů, které má student zpracováním písemné maturitní práce naplnit. „Žák prokáže, že umí vytvořit text podle zadaných kritérií, dovede funkčně použít jazykové prostředky tak, aby odpovídaly stanovené komunikační situaci, a vytvoří myšlenkově ucelený, strukturovaný a koherentní text.“⁴¹

Aby hodnotitel mohl začít slohovou práci posuzovat z hlediska jejího obsahu, musí nejprve ověřit, zdali je v práci splněn minimální rozsah. Ten je stanoven na 250 slov. Hodnotitelé však podle metodického pokynu mohou práci hodnotit i v případě, že obsahuje pouze 200 slov⁴². Splnil-li pisatel rozsah práce, lze pokračovat v hodnocení dalších kritérií zpracování příslušného komunikátu.

Oblasti hodnocení slohových prací jsou systematizovány do tří okruhů, přičemž každý tento okruh obsahuje dva konkrétní aspekty výstavby textu, jež jsou v rámci okruhu hodnoceny. Jedná se o:

- a) vytvoření textu podle zadání
- b) funkční užití jazykových prostředků s ohledem na jazykovou normu
- c) kompoziční výstavbu textu⁴³

Jednotlivé aspekty hodnocení, které jsou akcentovány v rámci uvedených okruhů, přehledně znázorňuje níže uvedená tabulka.

⁴⁰ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014 [cit. 2014-15-08]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

⁴¹ Tamtéž, str. 5.

⁴² Tamtéž, str. 10.

⁴³ Tamtéž str. 6.

Tabulka č. 3 Kritéria hodnocení písemné práce z českého jazyka

| |
|--|
| 1 – Vytvoření textu podle zadaných kritérií |
| A – Korespondence: text – zadání, obsah, téma |
| B – Požadavky na naplnění komunikační situace (styl/útvár) |
| 2 – Funkční užití jazykových prostředků s ohledem na jazykovou normu |
| A – Pravopis a tvarosloví |
| B – Lexikum: <ul style="list-style-type: none"> • adekvátnost výběru jazykových prostředků vzhledem k danému stylu/textu – stylová zabarvenost slov • přiměřenost pojmenování dané skutečnosti – přesnost označení, věcná stránka označení, význam |
| 3 – Kompoziční výstavba textu |
| A – Koheze (formální prostředky textové návaznosti) <ul style="list-style-type: none"> • syntax (výstavba věty a souvětí) • konexe (např. vazby mezi větami) • odkazování v textu • prostředky textové návaznosti |
| B – Výsledná koherence textu (výsledná soudržnost textu, věcná souvislost textu) <ul style="list-style-type: none"> • vnitřní – strukturování na odstavce • vnější – úvod, stať a závěr • způsob argumentace, souvislost/nesouvislost uváděných informací |

Zdroj: Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z [www:http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

Míra naplnění uvedeného kritéria je hodnocena v rozmezí 0-5 bodů. K objektivnímu udělení bonifikace mají hodnotitelé k dispozici tzv. bodovou škálu k hodnocení písemných prací z českého jazyka.⁴⁴ „*Popis jednotlivých podkritérií (1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B) je detailní a strukturovaný, místo shrnujících souvětí jsou jednotlivé*

⁴⁴ Příloha 2 Bodová škála k hodnocení písemných prací z českého jazyka In: Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. [on-line]. 2014 [cit. 2014-15-08], str. 9. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

sledované oblasti popsány v bodech, škála tak tvoří poměrně detailní oporu pro udílení bodů.“⁴⁵

Zvláště důležité je elementární naplnění kritéria 1A (téma), 1B (útvár a komunikační situace). V případě, že pisatel napíše komunikát, který se jednoznačně zabývá jiným tématem, případně prokazatelně nevykazuje rysy zadaného útvaru a komunikační situace, práce se dále nehodnotí a je klasifikována jako nedostatečná. Tento postup se vztahuje pouze na tato uvedená kritéria. V ostatních, níže uvedených kritériích, může pisatel získat nulové ohodnocení, přesto hodnotitel v posuzování práce pokračuje.

Na funkční užití jazykových prostředků s ohledem na jazykovou normu je zacílen druhý okruh hodnocení písemné práce, konkrétně kritérium 2A a 2B. Kritériem 2A je ohodnocena jazyková kompetence studenta, respektive jeho schopnost aplikovat gramatiku českého jazyka v konkrétních komunikačních výpovědích. Jednotnost v posuzování pravopisných chyb má být hodnotitelům usnadněna díky kvantifikaci chyb, od které se odvíjí bonifikace kritéria. Zároveň je ale důležité, aby všichni hodnotitelé akcentovali rozdíl mezi tzv. „malou a hrubou“ chybou a aby nepenalizovali pisatele za opakující se chyby v textu.

Metodický postup jasně udává, že za malou chybu lze považovat případy, kdy student chybuje v:

- interpunkci, pokud chyba nemá vliv na porozumění textu
- v zápisu přímé řeči, pokud chyba nemá vliv na porozumění textu
- v kvantitě hlásek⁴⁶
- v nesprávném dělení slov na konci řádku
- ve vynechání hlásek ve slově⁴⁷

Za hrubou chybu je považováno, když student chybuje v těchto pravopisných jevech:

- ve vyjmenovaných slovech
- v pravidlech psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách a koncovkách slov

⁴⁵ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08], str. 7. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

⁴⁶ Pozn.: Přesněji by toto vymezení malé chyby mělo být nazváno „písmena označující kvantitu hlásek“.

⁴⁷ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08], str. 15. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

- ve shodě přísudku s podmětem
- v psaní velkých písmen
- v rozlišování hranice slov
- v chybném psaní předpon
- v psaní předložek
- v asimilaci znělosti
- v souhláskových skupinách
- v psaní mě/mně, bě/bje, vě/vje, pě
- v interpunkci, pokud má vliv na porozumění textu
- chyby ve slootovorbě⁴⁸

Dvě malé chyby mají stejnou váhu jako jedna chyba hrubá. Objektivní předpoklad, že se pravděpodobnost výskytu pravopisné chyby zvyšuje přímo úměrně s rozsahem práce, systém hodnocení nikterak nezohledňuje.

V kritériu 2B hodnotitel posuzuje, do jaké míry je pisatel schopen používat vhodné jazykové prostředky vzhledem k zadané komunikační situaci. Předmětem hodnocení není pouze schopnost studenta užívat různé vrstvy slovní zásoby, ale také práce se synonymií, schopnost eliminovat nemotivované opakování či redundantní vyjádření. Tyto aspekty jsou hodnoceny vždy v kontextu zpracování konkrétního slohového útvaru.

Z hlediska kompoziční výstavby textu je při hodnocení kladen důraz na kohezi textu (kritérium 3A) a také na jeho myšlenkovou soudržnost, tedy koherenci textu (kritérium 3B). Žádoucí je, aby byl student schopen napsat text obsahující promyšlenou větnou skladbu a aby v něm byly funkčně užity různé prostředky textové návaznosti. Toto kritérium de facto odráží úroveň kompetence diskurzivní. Součástí kritéria 3A i 3B je také posouzení tzv. čtenářského komfortu. „*Pojem čtenářský komfort primárně souvisí s koherencí textu, kterou lze pojímat také jako interakci mezi čtenářem a textem. Čtenářský komfort chápeme jako míru úsilí, které musí adresát textu vynaložit, aby textu rozuměl, nebo jako plynulost recepce textu.*“⁴⁹ Hodnocení čtenářského komfortu vnímám jako kritérium, které je velmi subjektivní. Míra vynaloženého úsilí pro plynulou recepci textu a jeho pochopení je velmi individuální, tudíž ji každý hodnotitel může posuzovat jinak.

⁴⁸ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08], str. 15. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

⁴⁹ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08], str. 16. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

Kritérium 3B je zacíleno na kompoziční vyváženost textu, a to jak z hlediska horizontálního, tak i vertikálního členění textu. Ve vybraných komunikátech zejména odborného stylu je posuzována i míra správnosti faktických informací.

V současné podobě není samostatně v systému hodnocení zastoupena originalita a tvůrčí přístup pisatele. Tendence unifikovat kritéria hodnocení totiž neumožňuje hodnotit originalitu a tvůrčí přístup jako samostatné kritérium, neboť existují komunikáty (např. administrativního stylu), u kterých tento aspekt prakticky hodnotit nelze. *„Ani další námitka vztahující se k absenci výše zmiňovaného kritéria, totiž možnost, že budou vznikat práce obsahově prosté a plytké, ale formálně bezchybné, a tudíž aspirující na udělení plného počtu bodů, při bližším pohledu neobstojí. Znamenalo by to totiž, že je možné odtrhnout obsah od formy, že se myšlenková prázdnota dá přikrýt nadřilováním jazykových a stylistických pravidel...“*⁵⁰

V tomto ohledu se nabízí bonifikovat kreativitu pisatele ve stávajících kritériích, např. v kritériu 1A – zpracování komunikátu z hlediska zadaného tématu, popř. v kritériu 1B – zpracování textu vzhledem k zadané komunikační situaci a útvaru.

Po analýze výše uvedených kritérií hodnotitel provede bonifikaci. Ta je zaznamenávána do tabulky umístěné na přední straně záznamového archu.

Tabulka č. 4: Záznam o hodnocení písemné práce

| ZÁZNAM O HODNOCENÍ PÍSEMNÉ PRÁCE | | | |
|----------------------------------|---|-----|----|
| | | Ano | Ne |
| | Minimální rozsah textu splněn | | |
| 1 | VYTVOŘENÍ TEXTU PODLE ZADANÝCH KRITÉRIÍ | | |
| 1A | Korespondence: text - zadání - obsah - téma | | |
| 1B | Požadavky na naplnění komunikační situace (styl/útvár) | | |
| 2 | FUNKČNÍ UŽITÍ JAZYKOVÝCH PROSTŘEDKŮ S OHLEDEM NA JAZYKOVOU NORMU | | |
| 2A | Pravopis a tvarosloví | | |
| 2B | Volba lexika (adekvátnost, přiměřenost) | | |
| 3 | KOMPOZIČNÍ VÝSTAVBA TEXTU | | |
| 3A | Koheze (formální prostředky textové návaznosti) | | |
| 3B | Výsledná koherence textu (výsledná soudržnost a věcná souvislost textu) | | |
| | CELKEM | | |

Zdroj: Autentické slohové práce studentů z různých typů SŠ.

⁵⁰ Soukal, J., Skalská, I.: Maturitní zkouška 2011. Český jazyk a literatura č. 1, 62/2011. Praha: nakl. SPN 2011, str. 34-35.

Hodnotitelům má v objektivním způsobu udělení bodového ohodnocení pomoci bodová škála, která odpovídá následujícím zásadám:

„Udělení 4 bodů znamená, že práce splňuje požadavky na dané kritérium a drobné nedostatky se vyskytují pouze ojediněle, 5 bodů se uděluje v případech, kdy výkon v určité oblasti lze vnímat jako nadstandardní (např. libovolný text publicistického stylu by bylo možné uveřejnit v některém z periodik). Pásmo 3 bodů je popsáno v bodové škále pomocí slovního spojení „v zásadě“. (...) Znamená to, že text vykazuje určité nedostatky, které však nemají závažný charakter. Udělení 1 a 2 bodů signifikuje přítomnost závažných nedostatků (ve větší míře 1 bod, často/občas – 2 body). (...) Pásmo 0 bodů označuje, že text vykazuje vysokou míru nedostatků a zároveň nedosahuje standardů požadovaných pro udělení 1 bodu.“⁵¹

Maximální počet bodů, které může student získat, je 30, přičemž spodní hranice úspěšnosti písemné práce je nastavena na 12 bodů. Metodický materiál⁵² nabádá hodnotitele, aby ke každé písemné práci, respektive k jejímu hodnocení, sepsali komentář. Zároveň je ale dodáno, že současná legislativa psaní komentářů nenařizuje, nýbrž pouze doporučuje.

⁵¹ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08], str. 7. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

⁵² Tamtéž, str. 7.

4.4 Názory na koncepci písemné části státní maturity z českého jazyka

Státní maturity byly v České republice plošně zavedeny v roce 2011, v roce 2014 se konaly tedy již počtvrté. Od svého počátku bylo systémové zavedení státních maturit hojně analyzováno v médiích a pravidelně se k této problematice vyjadřovala i odborná veřejnost. Níže uvádím některé rozdílné názory týkající se pojetí státní maturitní zkoušky z českého jazyka, přičemž blíže se věnuji především názorům na podobu její písemné části.

Mezi kritiky státní maturity patří např. vysokoškolský pedagog PhDr. Ondřej Hausenblas působící na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a také Tomáš Feřtek, novinář, spoluzakladatel neziskové organizace EDUin, která se zabývá systematickou propagací vzdělávání. Naopak zastánci konceptu státní maturity a především centrálního hodnocení písemných prací jsou mimo jiné středoškolští pedagogové a zakladatelé Asociace češtinářů PhDr. Jiří Kostečka, Ph.D., a Mgr. Josef Soukal.

Podle názoru Ondřeje Hausenblase není projekt státní maturity nastaven tak, aby pomáhal ke zlepšení výsledků studentů. Tendence unifikovat podobu státní maturitní zkoušky podle něj naráží na fakt, že existuje mnoho dobrých učitelů českého jazyka, kteří však výuku praktikují odlišně. *„Učitel se musí osobně účastnit hodnocení i na konci studia. Jinak ho odcizené pojetí a neuznávané požadavky zkoušky připraví o zodpovědnost za průběh i výsledky výuky. Střední škole se vrátí spolehlivost a maturitě vypovídací hodnota jen zevnitř, nikoli státní kontrolní maturitou.“*⁵³

Prvním krokem k navrácení důvěryhodnosti maturitní zkoušky je podle Ondřeje Hausenblase návrat hodnocení zpět vyučujícím do školy. *„Jakou prestiž v očích rodičů a žáků budou mít učitelé a školy, které budou jen naplňovat předpisy shůry? A jací žáci do takových škol nastoupí a jací absolventi je na konci opustí? A to vše jen proto, aby se odladily omyly nebo nesystémovosti v dosavadním řízení školství? Učitelům se musí dostat podpory k tomu, aby kvalitu žákova psaní určovali, rozpoznávali a ocenili sami ve své profesní zodpovědnosti.“*⁵⁴

I Tomáš Feřtek vnímá centrální hodnocení slohových prací jako krok chybný. Ačkoliv společnost Cermat garantovala posílení objektivitu tím, že práce opravovaly

⁵³ Hausenblas, O.: Výuka pro maturity. Vystoupení z veřejného slyšení k budoucnosti státní maturity konané v Senátu ČR 11. června 2013. [on-line]. 2013, [cit. 2014-15-01]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/audio-a-video-archiv/poslechnete-si-co-o-budoucnosti-maturity-soudi-kostecka-hausenblas-ci-pitha/>.

⁵⁴ Hausenblas, O.: Jak hodnotit maturitní písemky z češtiny. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z [www: http://hausenblas-blog.eduin.cz/2012/12/18/jak-hodnotit-maturitni-pisemky-z-cestiny-i/](http://hausenblas-blog.eduin.cz/2012/12/18/jak-hodnotit-maturitni-pisemky-z-cestiny-i/).

vyškolené skupiny anonymních hodnotitelů, nejde podle Feřteka zabránit subjektivnímu přístupu k posuzování slohové práce. „...písemky se píší z celého spektra „slohových útvarů“, které si jednotliví hodnotitelé přes všechnu snahu Cermatu pohledy sladit vysvětlují každý po svém. Už proto nebyl nápad odebrat hodnocení školám šťastný.“⁵⁵

S Ondřejem Hasenblasem se shoduje v nutnosti posílit odpovědnost a spoluúčast učitelů na tvorbě a hodnocení maturitní zkoušky. „*Jak například mohou maturitní písemky zlepšit výuku psaní na školách, když stát odebral učitelům jejich hodnocení a oni se ani nedozvědí, co přesně je jejich žákům vytykáno. Jak to mohou u příštích absolventů zlepšit? Výsledkem tedy není motivace ke zlepšení, ale frustrace z nulové komunikace, nejasnosti kritérií a nespravedlnosti celého procesu. Jednoznačně je třeba přesunout hodnocení písemných prací zpátky na školy.*“⁵⁶

Podle Jiřího Kostečky, který se dlouhodobě vyslovuje pro zachování státní maturitní zkoušky z českého jazyka, média neprezentovala informace týkající se státních maturit vždy objektivně. „*To, co kolem nové maturity rozpoutala letos (pozn. v roce 2012) média, inspirovaná kampaní společnosti EDUin, nelze nazvat jinak než štvanicí. Nenávistné výpady vůči komukoli, kdo koncepci nové maturity podporuje; dehonestování mravní integrity oponentů jen pro pouhý fakt, že externě spolupracují s Cermatem; vědomé manipulování se studenty; bombastické bulvární titulky v údajně seriózním tisku – to jsou smutné atributy letošní státní maturity z českého jazyka. ... Toto běsnění se nezastavilo ani před základními mechanismy demokratické společnosti: média ovládli kritikové státní maturity, jen oni byli opakovaně tázáni novinami a zváni do všemožných televizních i rozhlasových pořadů; zastánci státní maturity neměli téměř vůbec šanci prezentovat veřejně své názory.*“⁵⁷

Odstranění centrálního hodnocení maturitní písemných prací Jiří Kostečka vnímá jako jednoznačně chybné. „*Strašidelná není koncepce centrálního hodnocení maturitních slohů. Strašidelná, ba příšerná je úroveň jazykových znalostí a stylistických dovedností dvou třetin naší středoškolské populace. To mohu osvědčit jako člověk, který prostudoval nejméně 600 letošních maturitních prací. (...) Odpůrci centrálního hodnocení maturitních slohů si mohou poblahopřát k tomu, že zlikvidovali jediný účinný faktor, který tuto situaci*

⁵⁵ Feřtek, T.: Co se dá zachránit ze státní maturity. [on-line]. 2012, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z www.kulturni-noviny.cz/nezavisle-vydavatelске-a-medialni-druzstvo/archiv/online/2012/18-2012/co-se-da-zachranit-ze-statni-maturity.

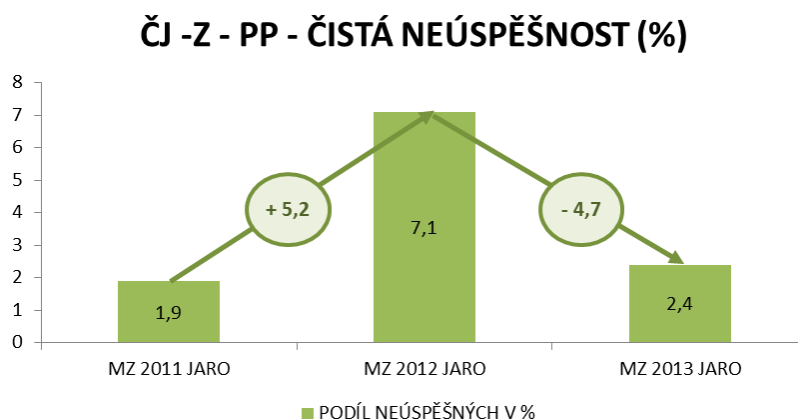
⁵⁶ Tamtéž.

⁵⁷ Kostečka, J.: Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrhačům. In: Učitelské noviny č. 26/115. [on-line]. 2012, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z [www: http://www.ucitelskenoviny.cz](http://www.ucitelskenoviny.cz).

mohl postupně, ale viditelně měnit k lepšímu. Tak, jak se to už dlouho děje v civilizovaném světě.“⁵⁸

Tento model opravování slohových vyvolal u odborné veřejnosti rozporuplné reakce zejména z tohoto důvodu, že neúspěšnost maturitních prací v okamžiku, kdy je anonymně opravovali centrální hodnotitelé, výrazně stoupla. Procentuální pokles a nárůst neúspěšnosti slohových prací jasně demonstruje následující graf.⁵⁹

Graf. č. 1 Neúspěšnost u písemných maturitních prací v letech 2011-2013



Zdroj: Asociace češtinářů. - Výstupy z Maturitního fóra VI – Příspěvek Cermatu 1, [on-line]. 2013, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z: <http://ascestinaru.cz/asc-vystupy-z-maturitniho-fora-vi-prispevek-cermatu-1/>.

Vyučující českého jazyka sice prošli certifikací, během které si měli osvojit metodický postup opravování písemných prací, avšak v současné době neexistuje mechanismus, díky kterému by bylo dodržování této metodiky stoprocentně zaručeno.

Dle předepsané metodiky hodnocení slohových prací je hodnotitelům doporučováno vypracovat k udělení bonifikaci také slovní komentář. Vzhledem k tomu, že tento požadavek není zakotven legislativně, má teda pouze charakter doporučení. Pokud by tomu bylo naopak a direktivně by hodnotitelé měli vypisovat slovní hodnocení ke každé maturitní práci, jednalo by se o časově velmi náročný akt.

Domnívám se ale, že zejména v případech, kdy hodnotitel posoudí práci jako nedostatečnou, by měl tento komentář napsat a poskytnout tak argumentační zpětnou vazbu nejen samotnému studentovi, ale případně také orgánům, které budou práci posuzovat v rámci odvolacího řízení. Dokud však tento požadavek není legislativně

⁵⁸Kostečka, J: Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrhačům. In: Učitel'ské noviny č. 26/115. [on-line]. 2012, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z [www: http://www.ucitelskenoviny.cz](http://www.ucitelskenoviny.cz).

⁵⁹V roce 2011 a 2013 byly písemné práce opravovány vyučujícími na školách, v roce 2012 je hodnotili anonymně centrální hodnotitelé.

zakotven, tudíž nemá charakter závazné normy, nebudou jej hodnotitelé podle mého názoru akcentovat. To, zdali je mnou vyslovená teze pravdivá, naznačí i výsledky analýzy slohových maturitních prací, v rámci které vyčísím, kolik hodnotitelů ke své bonifikaci přidalo i slovní komentář.

Výzkumná část

5. Analýza maturitních slohových prací z českého jazyka – jaro 2014

Výzkumná část práce je zaměřena na:

- a) volbu zadání písemné práce na jaře 2014
- b) rozbor jazykových a stylistických aspektů slohových prací
- c) posouzení objektivitu jejich hodnocení.

5.1 Zadání písemné práce – jaro 2014

Studenti si zvolili jedno z deseti nabízených zadání slohové práce. Součástí každého zadání byl název práce, specifikace zpracování písemného komunikátu a v osmi zadáních byl přítomen také výchozí text. Ve čtyřech případech hrál pouze inspirativní roli, čtyřikrát měli studenti za úkol na text reagovat při zpracování práce.

V následující tabulce jsou uvedeny všechny slohové útvary, které obsahovalo zadání písemné práce na jaře 2014. Dále v ní lze nalézt počty slohových útvarů, jež volili studenti z příslušné střední školy, a celkové zastoupení slohového útvaru napříč všemi typy škol, jejichž komunikáty tvoří analyzovaný vzorek.

Tabulka č. 5 Volba slohového útvaru studentů 4. ročníku SŠ 2014

| Slohové útvary | Jednotlivé typy středních škol ⁶⁰ | | | | Celkem |
|-----------------------------|--|-----|-----|-------|--------|
| | G 4 | G 8 | SOŠ | SOU N | |
| Vypravování (2 zadání) | 9 | 7 | 9 | 11 | 36 |
| Úvahový text (2 zadání) | 6 | 7 | 9 | 7 | 29 |
| Charakteristika | 2 | 3 | 8 | 4 | 17 |
| Motivační dopis | 8 | 3 | 2 | 3 | 16 |
| Zpráva | 2 | 4 | 1 | 1 | 8 |
| Popis pracovního postupu | 2 | 2 | 1 | 4 | 9 |
| Otevřený dopis | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| Článek s reportážními prvky | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Počet slohových prací | 30 | 30 | 30 | 30 | 120 |

Zdroj: Autentické maturitní písemné práce studentů z různých typů SŠ.

⁶⁰ Vysvětlivky: G 4= gymnázium čtyřleté, G 8= gymnázium osmileté, SOŠ = střední odborná škola, SOU N= střední odborné učiliště s dvouletým nástavbovým studiem.

Z výše uvedených údajů lze odvodit, jaké bylo v analyzovaném vzorku prací procentuální zastoupení příslušného slohového útvaru (viz tabulka č. 6). Z dat jasně vyplývá, že inklinace studentů volit tradiční slohové útvary, jako je vypravování a úvaha, se stejně jako v roce 2012, 2013 potvrdila i v roce 2014. Tuto stereotypní volbu studentů podporuje i fakt, že jediné tyto dva útvary jsou v zadání zastoupeny dvakrát.

Tabulka č. 6 Četnost volby jednotlivých zadání PP v % 2014

| Slohové útvary | Četnost volby v % |
|-----------------------------|--------------------------|
| Vypravování (2 zadání) | 30 |
| Úvahový text (2 zadání) | 24,2 |
| Charakteristika | 14,17 |
| Motivační dopis | 13,33 |
| Popis pracovního postupu | 7,5 |
| Zpráva | 6,7 |
| Otevřený dopis | 2,5 |
| Článek s reportážními prvky | 1,7 |

Zdroj: Autentické maturitní písemné práce studentů z různých typů SŠ.

Ačkoliv objem mnou analyzovaného vzorku je mnohonásobně menší než objem, ze kterého vzešly oficiální statistiky z předchozích dvou let, je možné konstatovat, že procentuální volba slohového útvaru pro zpracování písemné maturitní práce se ukázala být velmi podobná jako v roce 2012 a 2013.

5.2 Struktura analýzy slohových útvarů

Úroveň jazykové a komunikační kompetence bude analyzována na nejčastěji zvoleném slohovém útvaru, kterým bylo vypravování.

V úvodu komparativní analýzy jednotlivých komunikátů nastíním základní aspekty, které jako hodnotitel písemné práce a zároveň vyučující českého jazyka považuji pro celkové zpracování příslušného zadání za stěžejní. Tyto aspekty tvoří teoretickou základnu, kterou by měl mít každý maturant osvojenou, neboť vycházím z přesvědčení, že ačkoliv kreativní invence ze strany pisatele je ve výuce stylistiky, respektive v samotné v produkci textu a samozřejmě i v konečném znění komunikátu, velmi hodnotná, není žádoucí slohové práce jakéhokoliv typu psát zcela intuitivně.

Rozbor komunikátů provedu v souladu s metodickými pokyny, které jsou zakotveny v Metodickém materiálu pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky 2014.⁶¹ Z něj také vyplývá posloupnost kritérií, které jsou hodnotitelem posuzována.

Nejprve zhodnotím rozsah komunikátu, poté funkční zpracování zadaného tématu (1A), slohového útvaru a komunikační situace (1B). Následně proběhne detekce pravopisných chyb (2A) a posouzení vhodnosti výrazů, které pisatel volil vzhledem k označované skutečnosti (2B). V třetí oblasti hodnocení je bonifikováno vhodné užití prostředků textové návaznosti, dále funkční výstavba větných celků a její případný vliv na čtenářský komfort adresáta (3A). Posledním kritériem hodnocení je kompoziční vyváženost textu a z ní vyplývající schopnost studentů funkčně text členit z horizontálního i vertikálního hlediska (3B). Takto teoreticky vymezená kritéria, respektive jejich míru naplnění, podložím konkrétními výňatky ze slohových prací.

Schopnost produkovat text, který odpovídá výše uvedeným aspektům výstavby textu, signalizuje úroveň jazykové a komunikační kompetence pisatele.

Součástí všech analyzovaných písemných prací bylo také hodnocení vyučujícího z příslušné střední školy. K tomuto stávajícímu hodnocení vypracuji hodnocení revizní a následně výsledné bonifikace porovnám a vypracuji komentář k případným rozdílným stanoviskům. Hodnocení slohové práce je vždy do jisté míry subjektivní, drží-li se ale

⁶¹Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

hodnotitel metodických pokynů, lze maximální možnou objektivitu zachovat. Dílčí závěr týkající se posouzení objektivy hodnocení, který vyplyne z porovnání původního a revizního hodnocení slohového útvaru vypravování, ověřím na základě srovnání obou hodnocení u druhého a třetího nejčastěji voleného zadání písemné práce, tedy u zpracování úvah a charakteristik.

6. Komparativní analýza jazykových aspektů vypravování

Vypravování náleží k tradičním slohovým útvarům, se kterými se žáci setkávají již na základní škole. I přes náročnost výstavby textu byl maturanty volen nejčastěji.

Uměleckým vypravováním, na rozdíl od vypravování běžného, které uplatňujeme v každodenní komunikaci, nesdělujeme jen prostou informaci. „*Vyprávění je živým vyličením osudů a událostí, poskytujícím zážitek z příběhu i z narativního aktu. Vyprávění má k tomu účelu na výběr řadu postupů a forem, které jej činí plastickým, pružným, odstíněným, emotivním.*“⁶²

Pro umělecké vypravování jsou charakteristické jisté rysy. Jedná se především o promyšlenou a propracovanou kompozici, vhodné prolínání dějových linií s retardačními popisnými pasážemi či zprostředkování vypravování prostřednictvím dialogické, případně monologické formy. Mimo vyprávěcího a popisného postupu je do vypravování vhodné funkčně zakomponovat i postup úvahový.⁶³ „*Smysl tohoto tématu je v tom, aby si žáci uvědomili, v čem tkví působivost vypravěčského umění určitého autora, tedy aby pronikli k podstatě stylu, k podstatě tvorby.*“⁶⁴

Pro tvorbu komunikátů uměleckého stylu je velmi důležitá literární výchova a samotná čtenářská zkušenost pisatele. S uměleckými texty se žáci primárně setkávají v hodinách literatury, proto je žádoucí výuku slohovou a literární neizolovat. Naopak při interpretaci uměleckých textů je vhodné ukázat stylové a jazykové prvky, které tvoří autorský styl vypravěče a podmiňují specifický estetický zážitek z četby příslušného textu.⁶⁵

Základním principem výstavby epických textů uměleckého charakteru je syžet a fabule. Syžetem rozumíme označení pro systém tematických složek, jako je děj, postava, prostředí, vypravěč, zatímco fabule představuje příběh, který je vyprávěn.⁶⁶ „*Někteří badatelé rozumí pod syžetem podklad, pre-text, námět vyprávění, za fabuli potom považují jeho umělecké zpracování.*“⁶⁷ Schopnost pracovat s oběma těmito literárními prostředky do jisté míry ovlivňuje estetický účinek textu, proto by studenti

⁶² Peterka, J.: Teorie literatury pro učitele. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedf, 2006, str. 148.

⁶³ Čechová, M.: Současná stylistika. Praha: nakl. Lidové noviny 2008, str. 121.

⁶⁴ Čechová, M., Styblík, V.: Čeština a její vyučování – didaktika. Praha: SPN 1998, str. 215.

⁶⁵ Tamtéž, str. 214.

⁶⁶ Pavera, L., Všetická, F.: Lexikon literárních pojmů. Olomouc: nakl. Olomouc s. r. o. 2002, str. 111, 345.

⁶⁷ Tamtéž.

měli vnímat vzájemný vztah syžetu a fabule a také jejich důležitou roli při zpracování uměleckého vypravování. To lze pak vnímat jako jednodušší analogii literárního díla.

6.1 Očekávané rysy zpracování stylistických aspektů vypravování

Na základě svého kvalifikovaného odhadu a stanovisek z oficiální publikace *Jak na to* – písemná práce z českého jazyka⁶⁸, která byla schválena MŠMT, nastíním rysy zpracování konkrétního zadání slohové práce. Na jaře 2014 měli pisatelé mimo jiné možnost zpracovat jedno ze dvou nabízených vypravování

Zadání 1

Africké dobrodružství

VÝCHOZÍ TEXT

Prodírali jsme se hustou džunglí. Nad našimi hlavami se ozvaly zvláštní zvuky, byla to opice v korunách stromů. Než jsem ji ale stačil vyfotit, byla zase jinde. Létala vzduchem z větve na větev jakoby nic. Když se zastavila, měl jsem pocit, že mi chce něco sdělit. Pak se zašklebila a zmizela. Vtom jsem si uvědomil, že jsem tam sám. Stáhlo se mi hrdlo, zoufale jsem se rozhlížel kolem sebe, ale po naší skupině ani památky. Byl jsem tam jen já, můj foťák a prales.

(CERMAT)

Zpracování: vypravování, které navazuje na výchozí text

Zdroj: Maturitní testy a zadání 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-2014-jaro-1404036937.html>

Zadání 6

Jak jsem se stal detektivem

Zpracování: vypravování s detektivními prvky

Zdroj: Tamtéž.

⁶⁸ Baumgartnerová, G., Kapustová, A.: *Jak na to* – písemná práce z českého jazyka. Centrum pro zjišťování výsledku vzdělávání. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz>.

Vypravování je útvar charakteristický i určitými nároky týkající se rozsahu. Interní podmínka pro hodnocení slohových prací stanovuje, že minimální rozsah práce musí být 250 slov, přičemž stanovená tolerance rozsahu je minus 50 slov. Z tohoto vyplývá, že akceptovatelný rozsah může jen stěží korespondovat s podstatou vypravování jakožto funkčního komunikátu. Předpokládám, že funkčně zpracované komunikáty budou charakteristické delším rozsahem, než jaký je stanoven jako minimální.

V případě zadání č. 1 je téma vypravování determinováno výchozím textem. Jedná se o africké dobrodružství, které prožije člověk ztracený v džungli. Vzhledem k zadání je patrné, že ústředními motivy, které mají celé vypravování rámovat, jsou slova „já, můj foťák a prales“. Je žádoucí, aby je maturanti do zpracování komunikátu zakomponovali.

Vypravování vycházející ze zadání č. 6 musí být tematicky zaměřené na detektivní příběh, v jehož průběhu se hlavní hrdina dostává do role detektiva. Na rozdíl o zadání č. 1 jeho součástí není výchozí text, na který by pisatelé měli ve zpracování navazovat, proto v jeho výstavbě nejsou omezeni žádnými předem avizovanými aspekty.

Jak naznačuje výchozí text v zadání č. 1, vypravování o africkém dobrodružství by mělo pokračovat v ich formě mužského rodu. Vzhledem k tomu, že výchozí text navozuje určitou komunikační situaci, na kterou má pisatel navázat, je vhodné pokračovat ve vypravování chronologickém. V dalších částech textu může být tento postup vhodně kombinován i s retrospektivními pasážemi. U detektivního vypravování má pisatel ve výše uvedených náležitostech svobodnou volbu.

Dynamika komunikátu by měla být umocněna vhodnými dialogy vystupujících postav, očekávat lze tedy přítomnost přímé řeči. Schopností vypravěče by mělo být vystihnout dějové napětí, a to např. formou střídání minulého a přítomného slovesného času. V originalitě komunikační situace se projeví kreativní invence pisatele, která je na celém komunikátu nejcennější. Podstatným aspektem tohoto kritéria je schopnost pisatele vyprávět, nikoliv zprostředkovávat dějový popis.

Jazyková kompetence studentů usilujících o maturitní zkoušku by měla být na takové úrovni, aby se v jimi zpracované slohové práci vyskytlo minimum pravopisných chyb. Tento argument je podložen i skutečností, že při psaní slohové práce mají pisatelé možnost používat Pravidla českého pravopisu. Pokud se některé chyby objeví, domnívám se, že půjde o chyby v syntaktickém pravopisu, a to vzhledem k náročnější větné skladbě, která je pro vypravování typická.

Své specifické náležitosti má tento slohový útvar i z hlediska užití slovní zásoby. Očekávat lze užití rozmanitých dějových verb, ale také substantiv a adjektiv, která pisatel uplatní při zachycení dějové linky, ale i při líčení případných popisných pasáží. Žádoucí je využití různých vrstev českého jazyka. Jazykové prostředky by měly být čerpány z vrstvy jazyka spisovného, potažmo hovorového, akceptovatelné jsou i nespisovné výrazy, což deklaruje i zadání práce, ve kterém se vyskytuje výraz na hranici hovorové a nespisovné češtiny: „foťák“. Slovník spisovného jazyka českého uvádí jako spisovný tvar fotoaparát či fotografický aparát.⁶⁹ Přikláním se ke klasifikaci výrazu „foťák“ jako ke slovu hovorovému, neboť je podle mého názoru v mluveném jazyce stylově přijatelné. „*Hranice mezi jednotlivými vrstvami celonárodní slovní zásoby ne plně spisovné a nespisovné jsou ovšem labilní, v nejsilnější vrstvě společné se přitom zároveň překrývá hovorová forma spisovné češtiny s útvary nespisovnými; při variabilitě hovorové spisovné češtiny i běžně mluvené češtiny nespisovné a při jejich hojně vzájemné interferenci v promluvách každodenního života, zejména též při hojném užívání, zvláště v západní větší části jazykového území, hláskových a tvarových podob tzv. obecné češtiny ve funkci češtiny hovorové, vyskytují se však také výrazy z obou vrstev ostatních do značné míry promiskue, často se stylistickou záměrností.*“⁷⁰ Ačkoliv jsem naznačila, že nepovažuji za chybu užití prvků nespisovného jazyka, domnívám se, že by se v práci tohoto charakteru neměly objevit vulgarismy.

Z hlediska větné skladby vypravování vyžaduje přítomnost rozvitých souvětí. Výrazové spojitosti ve vypravování lze dosáhnout užitím různých prostředků textové návaznosti, jako jsou například konektory (částice, spojky, deiktická zájmena – anaforické a kataforické odkazování), spojovací výrazy transformující se v navazovací částici, příslovce, opakování slov či částí výpovědí, synonymická vyjádření, ale také prostředky gramatické, zejména gramatický rod a číslo aj.⁷¹ Čtenářský komfort by měl zajistit hodnotiteli snadné a plynulé čtení komunikátů.

Adekvátní kompoziční členění textu odráží také tematickou návaznost textu. Jak z hlediska horizontálního, tak i z hlediska vertikálního členění by vypravování mělo odpovídat kompozičnímu schématu: expozice – kolize – krize – peripetie – katastrofa. Příběh vycházející ze zadání č. 1 je výchozím textem situován do oblasti džungle, tedy do

⁶⁹ Lexikografický kolektiv Ústavu pro jazyk český ČSAV: Slovník spisovného jazyka českého. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-11]. Dostupné z [www: http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?db=ssjc](http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?db=ssjc).

⁷⁰ Bělič, J.: Celonárodní slovní zásoba ne plně spisovná a nespisovná. In: Slovo a slovesnost, roč. 25/ 1964. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-11]. Dostupné z: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=1261>.

⁷¹ Čechová, M.: Současná stylistika. Praha: nakl. Lidové noviny, 2008, str. 121.

Afriky. Z tohoto hlediska by pisatelé měli používat kromě fabule i logickou argumentaci odpovídající geografickým aspektům tohoto kontinentu. V případě zadání č. 6 lze akceptovat i argumentaci, která bude založena kompletně na fabulaci.

6.2 Analýza maturitních slohových prací z gymnázia čtyřletého

Maturanti ze čtyřletého gymnázia zvolili pro zpracování slohové práce zadání č. 1 *Africké dobrodružství*, ale i zadání č. 6 *Jak jsem se stal detektivem*. Analýza slohových útvarů respektuje chronologii zadání, proto jako první předkládám rozbor vypravování na téma Africké dobrodružství.

6.2.1 Africké dobrodružství

Všichni pisatelé stanovený rozsah splnili, tudíž hodnotitel pokračoval v opravování písemné práce. Z níže uvedené tabulky vyplývá, že všichni studenti napsali komunikáty většího rozsahu, v průměru více než dvojnásobně dlouhé, než je minimální stanovený rozsah.

Tabulka č. 7 Rozsah vypravování

| Vypravování | Počet slov |
|-------------|------------|
| č. 1 | 824 |
| č. 2 | 488 |
| č. 3 | 297 |
| č. 4 | 752 |
| č. 5 | 803 |
| č. 6 | 505 |
| č. 7 | 359 |
| č. 8 | 411 |
| Průměr | 554 |

Zdroj: Autentické práce studentů ze čtyřletého gymnázia.

Studenti čtyřletého gymnázia téma a funkční zpracování textu (1A) splnili alespoň na minimální úrovni, z čehož vyplývá, že žádná práce nebyla v tomto kritériu hodnocena 0 body.

Pouze v jedné práci došlo k úplnému dodržení tématu a funkčnímu zpracování, což dokládá níže uvedený rozbor syžetů. V ostatních pracích studenti pracovali se zadanými motivy buď pouze částečně, nebo vůbec. Záměna opice za jiný druh primátů se v pracích objevila dvakrát, avšak pro funkčnost vypravování nebyla tato modifikace nikterak závažná.

V pracích se také dvakrát objevil motiv kmene, do jehož vesnice se zbloudilý turista dostal. V jednom případě se jednalo o zajetí turisty domorodci, kteří ho chtěli připravit o život, ve druhém případě pak domorodý kmen turistu zachránil a přijal jako vzácného hosta. Níže uvádím jednotlivé příklady syžetů, které se ve vypravováních objevily:

- Muž ztracený v džungli bloudil, avšak uslyšel zvláštní zvuky – v tu chvíli upadl do bezvědomí. Posléze ho zajali domorodci, kteří se živili lidským masem. Nakonec ho vysvobodil muž se samopalem a odvezl ho do bezpečí.

Ačkoliv je vypravování zpracováno velmi poutavě, pisatel vůbec nepracuje se zadanými motivy.

- Osamělý muž v džungli uviděl opici a šel za ní. Při jejím pronásledování si všiml okolní fauny a flóry, když znenadání narazil na svou skupinu. Opice zmizela a on si uvědomil, že ji zapomněl vyfotit.

Zde sice pisatel s oběma motivy pracuje, ale vzhledem k absenci jakékoliv rozvinutí zápletky a následného zvratu nelze říci, že by zpracování bylo funkční.

- Člen výpravy ztracený v džungli deduktivně hledal cestu do bezpečí. Díky neustálému fotografování okolí vypožoroval na jedné fotce kouř, který podle jeho úsudku pocházel z tábora. Cestu do bezpečí mu znepríjemnil had, před kterým rychle utekl. Následně se dostal do tábora a při prohlížení fotek zjistil, že měl foťák nevědomky zapnutý na samospoušť. Dozvěděl se tak, že ho v nestřežené chvíli pozorovala statná gorila.

Tento syžet hodnotím jako velmi dobrý, téma i hlavní motivy byly zpracovány funkčně.

- Muž následoval na cestě za svou záchranou šimpanze, který jej dovedl do kmenu, v němž ho považovali za vzácnou návštěvu. Náčelník ho zasvětil do života v džungli a on tak několik dní pobýval společně s domorodci ve vesnici. Jako symbol úcty mu bylo nabídnuto strávit noc s krásnou domorodou dívkou. Než se stačil rozhodnout, zdali dar přijme, do vesnice dorazil průvodce se zbytkem skupiny.

Vypravování je zpracováno funkčně, ačkoliv pisatel vůbec nepracuje s motivem fotoaparátu.

- Pisatel retrospektivně vyprávěl o tom, jak dostal k narozením zájezd do Afriky – líčil cestu na letiště, posléze samotný let a ubytování v Africe. Poslední den zájezdu jel na výlet do džungle, kde potkal opici.

Téma se od zadání velmi odklání. S motivem fotoaparátu pisatel nepracuje vůbec, motiv opice je sice v práci zakomponován, avšak nefunkčně.

Druhou podmínkou úspěšné maturitní práce bylo splnění příslušného slohového útvaru a zadané komunikační situace (1B).

Všechna vypravování byla psána v ich formě, avšak v jednom případě došlo k odchýlení od maskulina k feminimu, což je vzhledem k zadání slohové práce nutno považovat za nefunkční.

Taktéž ve všech komunikátech dominoval chronologický vyprávěcí postup, pouze v jedné práci byl přítomen z části i postup retrospektivní. Vyprávěcí postup byl kombinován s postupem popisným, který pisatelé používali pro zachycení lokálního koloritu džungle. Za problematický lze považovat fakt, že ve většině prací tento postup dominoval a postup vyprávěcí byl spíše upozaděn. Vzhledem k retardačním účinkům popisného slohového postupu byla vypravování až na výjimky příliš statická. V jednom případě pisatel vhodně do vypravování zakomponoval pasáž, ve které hlavní hrdina omdlel a probudil se o několik hodin později na zcela jiném místě, což přispělo k dynamičnosti děje.

V komunikátech studenti používali i postup úvahový, a to zejména ve chvílích, kdy se ztracený jedinec pokoušel najít cestu do bezpečí či zachránit si svůj život. V úvahových pasážích se několikrát vyskytly také řečnické otázky, např. „*Pane bože, co teď mám dělat?*“

Ve všech komunikátech se studenti snažili empaticky zachytit psychické rozpoložení člověka, který se nachází v takto krizové situaci.

Dalším aspektem vypravování by měla být přítomnost přímé řeči užití v dialogích. Společným jmenovatel většiny prací se ukázal být fakt, že pisatelé přímou řeč příliš neužívali. Pokud ano, tak ve formě vlastního monologu, což odpovídá zadané komunikační situaci, kdy je člověk sám ztracený v džungli. Komunikační situace ale nabízela mnoho

příležitostí, například v peripetii či katastrofě, kdy pisatelé mohli rozvinout dialogy a celé vypravování jimi oživit. Namísto toho v pracích objevilo užití řeči nepřímé. Polopřímá řeč či zpráva o řeči se v komunikátech nevyskytla.⁷² Pouze v jedné práci pisatel přímou řeč vhodně kombinoval s řečí nepřímou.

Narace příběhu by měla být umocněna napětím, zajímavou zápletkou, jejím vyvrcholením, zvratem a závěrečným rozuzlením příběhu. Ve dvou z osmi analyzovaných prací vůbec pisatelé nepracovali s vyvrcholením zápletky a následným rozuzlením či zvratem. Oslabenou zápletku, zvrát i závěr bylo možné pozorovat i u prací dalších, proto lze říci, že vybraným studentům čtyřletého gymnázia dělal tento důležitý aspekt narace značné problémy. Pouze jeden z pisatelů pro zvýšení dějového napětí vhodně do vypravování zakomponoval historický přezens.

Ve všech komunikátech se objevila pravopisná chyba (2A). Maturanti chybovali především v pravopise syntaktickém, příkladem mohou být následující výňatky:

- čárka před vedlejší větou předmětnou: *„Díky bohu že jsem našel vodu.“*
- vedlejší věta vložená mezi věty hlavní:
„Nevím, ale když jsem se vzbudil byl jsem na korbě jakéhosi nákladního auta...“
„Chtělo se mi křičet, ale jediné na co jsem se vmohl bylo chabé a skoro neslyšné pomóóóc!“
„Snažil jsem se utišit své srdce, které bilo jako o závod a uklidnit své myšlenky.“
- nahrazení vedlejší věty přívlastkové větným členem: *„Cítil jsem bodavou bolest, připomínající středověké mučení na skřipci...“*
- spojovací výraz *jako* neuvozující větu: *„Nohy mě táhly k zemi, jako lodní kotva.“*
- spojení hlavních vět v poměru důsledkovém: *„Foťák se mi celou dobu smutně houpal na krku a tak jsem neváhal a udělal jsem pár nezapomenutelných fotografií.“*
- oddělení parenteze čárkami: *„...místní obyvatelé mi dali ochutnat místní pochoutky, radši ani nechci vědět z čeho a dokonce jsem viděla i krokodýlí řeku.“*
„Bud' vylezu na strom nebo pro mě o mnoho přijatelnější pokusím se určit, kudy je sever.“
„Tábor jsem sice tušil kde už se teď nachází možná jsem na něj mohl za chvíli i vidět, avšak v cestě mi stál vodopád.“

⁷² Štícha, František: Akademická gramatika spisovné češtiny. Praha: Academia, 2013, str. 933.

Nejméně pisatelé chybovali v pravopisu morfologickém. Identifikovala jsem pouze jeden typ chyby, a sice:

- koncovka podstatného jména ženského rodu: „*Ve chvíli, kdy jsem se vzbudil...*“

V rámci lexikálního pravopisu se studenti dopouštěli chyb zejména při psaní pronomina ona, ojediněle také v těchto dalších případech:

- zkrácený tvar pronomina *ona* v akuzativu: „*Nenechám jí přece jen tak pláchnout, ne?*“
- předpona –vy (vyjmenovaná slova): „*Bud' vilezu na strom...*“
- výjimky v českém pravopisu: „*V té dlouhé chvíli jsem si vzpoměl na foťák...*“
- předpona s/z: „*...cestu mi skřížil had.*“
- psaní číslovek: „*Mohl mít nejméně pět a dvacet metrů...*“

Pisatelé dokázali pracovat s různými vrstvami českého jazyka. V zásadě funkčně využívali i obrazného jazyka a též velmi dobře pracovali se synonymií, čímž eliminovali výskyt nemotivovaného opakování. Pestrost slovní zásoby deklaruje funkční přítomnost archaických výrazů, jazykových prostředků s příznakem expresivnosti, obrazných vyjádření či vhodné užití frazémů.

- jmenný tvar adjektiv „*...příběh nebude zapomenut.*“; „*Jsem živ a zdráv.*“
- pejorativní výraz: „*Asi po hodině cesty jsem ucítil příšerný smrad.*“
- familiární výrazy: „*Musím si toho chlupáčka vyfotit.*“
- přirovnání: „*choval jsem se jako nezkontrolovaná šelma; kousance pálí jako čert; chlap jako hora; srdce, bilo jako o závod; domorodci si ho opékali a odřezávali jako kebab; cítil jsem bodavou bolest připomínající středověké mučení na skřipci; nohy mě táhly k zemi jako lodní kotva, cítil jsem se tam jako doma*“
- personifikace: „*v cestě mi stál vodopád; návrat sklídl obdiv; hodiny ubíhaly; slzy mi omývaly špínu; přeběhl mi mráz po zádech*“
- metonymie: „*...měla jsem hlavu v oblacích.*“
- frazém: „*Vzal jsem nohy na ramena.*“

V textu se několikrát vyskytlo nemotivované opakování jazykových prostředků a také se zde objevily výrazy, které pisatelé zvolili nevhodně vzhledem k označované skutečnosti. Jako příklad těchto nežádoucích jevů uvádím tyto výňatky z textu:

- nadužívání totožných slovesných tvarů: „*Zpozorněl jsem a pomalu jsem se blížil k místu... Doufal jsem, že jsou tam mí přátelé.*“

- nadužívání ukazovacích zájmen: „*Pořád jsem na to myslela, ale jediný, komu jsem to celé řekla...*“.
- nevhodně zvolené výrazy:
 „*Po chvílce úmorného běžení....*“
 „*Čeká mě krutá smrt sežráním.*“
 „*Sebral jsem pozůstatky sebezáchovy...*“
 „*Čím víc měl náčelník dredů, tím byl na vyšší sociální úrovni v kmenu.*“
 „*Přeběhl mi mráz po zádech, kdy jsem to viděl.*“

Z hlediska větné skladby (3A) lze říci, že ve vypravováních převažovala složitá souvětí, která studenti kombinovali s větami jednoduchými. Místy se objevily odchylky od větné skladby, případně byla syntax zbytečně přetížena, což mělo za následek narušení plynulé recepce textu.

- odchýlení od větné skladby: „*Uvědomil jsem si, že už ani neznám a nevím, kde je místo....*“
- přetížené souvětí: „*Mahut, který držel velkou bílou ceduli s nápisem: „Eliška“ a zároveň se mi snažil, s obtížema udržet ceduli, mávat.*“

Nejčastějšími prostředky textové koheze (3A) byly příslovečné výrazy, ale také deiktická zájmena, synonymické výrazy, gramatické prostředky, odkazy k ději, který následoval.

- „*Ohledl jsem se a co nevidím. Zírám do očí malé opičky...*“
- „*...zabručel jsem smutně s hlavou nasměrovanou k zemi. Poté jsem ji zvedl a rozhlédl se.*“
- „*Poslední den mého pobytu byl ten, na který jsem se těšil nejvíc. Byl to výlet do pravé africké džungle.*“
- „*Vydal jsem se do nepřátelské džungle. Jak jsem tak šel....*“
- „*Opičák na mě chvíli civěl, ale potom se otočil a šel kupředu. Bylo to ode mě bláznivé, ale následoval jsem ho.*“
- „*Myslel jsem, že jsem zachráněn. Ale pletl jsem se.*“

Analyzované písemné komunikáty byly kompozičně (3B) velmi různorodé, neboť se skládaly z různého počtu odstavců v závislosti na délce celé práce. Ne vždy však jednotlivé odstavce byly z hlediska horizontálního členěny funkčně. Pouze dvě práce jsem

shledala v tomto ohledu jako bezproblémové. Pisatelé text vhodně rozčlenili do přiměřeného počtu odstavců. Tímto počtem bylo v obou případech pět odstavců.

V dalších pracích docházelo k neadekvátnímu rozčlenění textu, a tudíž práce působily příliš roztříštěně. Jednalo se o komunikáty, které obsahovaly 9-10 odstavců. Takové členění bylo ve vztahu k rozsahu práce nefunkční. Druhým extrémem byly práce čítající pouze 3 až 4 odstavce. Důsledkem takového členění bylo ztotožnění zápletky, zvratu a rozuzlení. Ve vertikálním členění textu jsem nenalezla žádné závažné pochybení. Vzhledem k charakteru tohoto slohového útvaru jsem neidentifikovala žádné faktické chyby v argumentaci. Čtenářský komfort taktéž nebyl narušen.

Bodové ohodnocení prací předkládám v níže uvedené tabulce.

Tabulka č. 8 Bodové ohodnocení vypravování

| Vypravování | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 25 | 24 |
| č. 2 | 20 | 21 |
| č. 3 | 28 | 28 |
| č. 4 | 15 | 15 |
| č. 5 | 18 | 19 |
| č. 6 | 13 | 13 |
| č. 7 | 19 | 19 |
| č. 8 | 23 | 23 |
| Průměr | 20,13 | 20,25 |

Zdroj: Autentické práce studentů ze čtyřletého gymnázia.

Domnívám se, že práce byly ohodnoceny v souladu se zásadami, jež jsou zakotveny v Metodickém materiálu pro hodnotitele PP z českého jazyka a literatury⁷³. V několika případech jsem v rámci jednotlivých kritérií zvolila mírně odlišné hodnocení, vždy se ale jednalo maximálně o odchýlení + - 1 bod, které je zcela akceptovatelné.

Všichni v písemné části státní maturitní zkoušky prospěli, protože překonali minimální stanovenou hranici 12 bodů.

⁷³ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z www: <http://www.novamaturita.cz>.

6.2.2 Jak jsem se stal detektivem

V analyzovaném vzorku komunikátů ze čtyřletého gymnázia se vypravování na téma „*Jak jsem se stal detektivem*“ objevilo pouze v jednom zpracování. Z hlediska rozsahu bylo nadprůměrné.

Tabulka č. 9 Rozsah vypravování

| Vypravování | Počet slov |
|-------------|------------|
| č. 1 | 1241 |

Zdroj: Autentické práce studentů ze čtyřletého gymnázia.

Student z čtyřletého gymnázia ve své slohové práci zcela naplnil zadané téma (1A). Díky rozsahu a originálnímu zpracování zadaného tématu lze práci považovat za mikropovídku. Pisatel v práci velmi dobře pracoval s napětím, narací, ale také uplatnil svůj pozorovací talent a schopnost logického uvažování, kterou projektoval do jednání hlavního hrdiny. Vypravování obsahovalo následující syžet:

- Mladému muži, řadovému policistovi, zemřel kamarád násilnou smrtí. Kriminalisté se nemohli při vyšetřování chytit žádné stopy, dokud je Pavel díky vynikající dedukci na stopu nepřivedl a nepomohl jim případ objasnit. V závěru dostal nabídku stát se členem kriminalistického týmu. Práce zcela odpovídala tématu a byla zpracována funkčně.

(1B) Práce byla napsána v ich formě mužského rodu. Ve vypravování dominoval vyprávěcí postup, který byl vhodně kombinován s postupem popisným a úvahovým. „*Bydleli jsme v 7. patře panelového domu na Žižkově a já měl z okna nádherný výhled na Prahu. Miloval jsem to večerní sezení u okna a sledování mihotajících světylek aut a poslouchání zvuků tramvaje. Měl jsem takový rituál, vždy před spaním jsem si zapálil svou oblíbenou cigaretu, dal si lahvové pivo a pozoroval onu nádheru.*“

V celé práci převládalo chronologické vypravování, které bylo místy prolínáno i retrospektivními vzpomínkami hlavního hrdiny. Přímá řeč vystihující dialogy postav se v práci vyskytovala zcela funkčně. Autenticita promluv byla umocněna funkčním užitím vrstev nespisovného jazyka.

Po úvodní pasáži, ve které pisatel představil hlavního hrdinu, byla velmi poutavě rozvedena zápleтка příběhu, ve kterém posléze nechyběl ani zajímavý zvrat, rozuzlení a závěr.

V práci se objevovalo větší množství pravopisných chyb (2A), které měly místy vliv na plynulou recepci textu. Pisatel chyboval zejména v pravopise syntaktickém a lexikálním, spíše ojediněle pak v pravopise morfologickém.

Chyby v syntaktickém pravopise se objevovaly zejména v následujících případech:

- čárka před vedlejší větou předmětnou: „...*opravdu nevím co bych jím více vypověděl...*“
- vedlejší věta vložená do věty hlavní: „...*ale i tak se tam nějaká ta honička v autě za člověkem který nedodržoval bezpečnostní předpisy našla.*“
- interpunkce mezi větami hlavními v poměru slučovacím a důsledkovém:
„...*většinou jsem jen řešil drobné přestupky, nebo dohlížel na pořádek během...*“
„*Pavel se stále neprobouzel z umělého spánku a tak nemohli kriminalisté...*“

Pisatel v práci prokázal neznalost základních pravidel lexikálního pravopisu.

- vyjmenovaná slova: „...*policie mě vyslíchala několikrát...*“
- výjimka v českém pravopisu: „...*ale nerozuměl jsem mu.*“
- asimilace znělosti: „...*na menších akcí.*“
- písmena označující kvantitu hlásek: „...*né že by to byla má vysněná práce...*“;
„...*dorazil jsem domu.*“
- zápis přímé řeči: „*Ale jo, šlo to*“ *odvětil jsem.*“
- vlastní názvy: „*Bydleli jsme na žižkově.*“
- psaní číslovek: „...*pobyt v USA by stál tři sta tisíc.*“
- zájmeno já: „...*jako k policistovi ke mě přistupovali úplně jinak.*“

Z hlediska pravopisu morfologického jsem zaznamenala dvakrát chybnou koncovku ve shodě přísudku s podmínkem.

- „...*vyrušili mě podivné zvuky...*“
- „...*často se mu děti smáli...*“

Slovní zásobu (2B) lze hodnotit jako funkční, ačkoliv pisatel nepoužíval obrazný jazyk, ani expresivní vyjádření. Vyjádření byla spíše neutrální, místy se objevily výrazy nespisovné, které však vzhledem ke komunikační funkci výpovědi působily funkčně.

- „... *a má matka šla poklábosit se sousedkou.*“
- „*Už zase čadíš, jo?*“

Předností pisatele byla schopnost velmi dobře pracovat se synonymií, díky čemuž eliminoval nemotivované opakování jazykových prostředků. Nevhodně zvolený výraz vzhledem k označované skutečnosti se objevil jen ojediněle.

- „...otevřel jsem a zarazil se mi dech...“
- „...slyšel jsem podezřelé zvuky hádky...“

Vzhledem k tendenci zprostředkovat vypravování prostřednictvím složitých souvětí se pisatel v mnoha případech dopustil přetížení větné skladby (3A), se kterým byla spojena i přítomnost syntaktických odchylek a narušení textové koheze. Tyto aspekty měly za následek i ztížený čtenářský komfort adresáta.

- „V temném rohu na konci ulice, jsem viděl ležet tělo, nad ním stála dvojice mužů, slyšel jsem jak mu něco povídají, ale nerozuměl jsem, poté sedli do černého vozu BMW a se zvukem písniček gum odjeli do tmy, ta postava tam pořád ležela a nezvedala se, rozběhl jsem se tedy jen tak v trenýrkách ze schodů na pomoc, po cestě jsem ještě stačil říct otci, ať jde se mnou a volá rychle sanitku.“
- „Miloval jsem to večerní sezení u okna a sledování mihotajících se světýlek aut a zvuků tramvaje.“

V textu bylo použito motivované i nemotivované opakování:

- „Byl to Pavel. Ten Pavel, se kterým jsem před pěti minutami mluvil, ten Pavel, který byl mým nejlepším kamarádem.“
- „Dokouřil jsem, zavřel jsem okno a chystal jsem se ulehnout.“

Student užíval různé prostředky textové koheze, nejčastěji se v komunikátu objevily gramatické prostředky textové návaznosti, opakování slov a synonymických vyjádření, odkazování směrem následujícímu ději a deiktická zájmena.

- „Byl to Pavel. Ten Pavel, se kterým jsem před chvílí mluvil.“
- „Dorazil jsem domů. Večeře už voněla z chodby...“
- „Jednoho dne u mě zazvonili kriminalisté... (...) Když odešli, tak jsem nad tím ještě chvíli přemýšlel...“
- „Ve skutečnosti to bylo jen roští, které mělo uprostřed díru, do které jsme si sedli a povídali si. Zde jsme vypily svou první láhev alkoholu, vykouřili první cigaretu.“

Z hlediska horizontálního členění byl text rozdělen do 4 odstavců, přičemž nelze říci, že by kompozice (3B) komunikátu byla promyšlená. Pisatel text strukturoval spíše nahodile. Vzhledem k rozsahu komunikátu by bylo vhodnější jednotlivé odstavce rozparcelovat. V důsledku nahodilého členění textu pisatel ztotožnil krizi, peripetii i katastrofu, tudíž celý text byl charakteristický kompoziční nevyvážeností. Argumentaci vypravěče a logickou posloupnost událostí lze hodnotit jako promyšlenou, čemuž odpovídal i čtenářský komfort, který byl v tomto ohledu na velmi dobré úrovni.

Práce byla ohodnocena v souladu s metodickými pokyny. Pisatel získal v rámci původního i revizního hodnocení více jak 12 bodů, tudíž písemnou část maturitní zkoušky splnil.

Tabulka č. 10 Bodového hodnocení vypravování

| Vypravování | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 23 | 22 |

Zdroj: Autentické práce studentů ze čtyřletého gymnázia.

6.3 Analýza maturitních slohových prací z gymnázia osmiletého

Z celkového počtu 30 komunikátů se pro zpracování vypravování rozhodlo celkem 7 studentů, přičemž 4 zvolili zadání č. 1 *Africké dobrodružství* a 3 zadání č. 6 *Jak jsem se stal detektivem*.

6.3.1 Africké dobrodružství

Podobně jako u pisatelů ze čtyřletého gymnázia lze i v tomto případě hodnotit rozsah komunikátů jako nadprůměrný. Všichni maturanti minimální rozsah splnili, tudíž hodnotitel pokračoval v posuzování dalších aspektů komunikátu.

Tabulka č. 11 Rozsah vypravování

| Vypravování | Počet slov |
|-------------|------------|
| č. 1 | 411 |
| č. 2 | 565 |
| č. 3 | 533 |
| č. 4 | 488 |
| Průměr | 499,25 |

Zdroj: Autentické práce studentů z víceletého gymnázia.

Žádný ze studentů víceletého gymnázia nebyl v kritériu 1A, které je zaměřeno na funkční zpracování zadaného tématu, hodnocen 0 body. Naopak všechny čtyři práce byly ohodnoceny v kritériu 1A 5 body, což naznačuje, že text zcela odpovídá zadanému tématu a zároveň je téma zpracováno plně funkčně.

Vypravování byla zpracována na základě těchto syžetů:

- Muž ztracený v džungli byl fotografem výzkumné skupiny, která do Afriky přiletěla s cílem doložit výskyt vzácného sudokopytníka, tzv. saoly africké. Fotograf zabloudil a během hledání cesty se mu naskytla nebyvalá podívaná – narazil na celé stádo těchto vzácných zvířat. Po nalezení tábořiště své skupiny čelil rozčilení pana profesora, vedoucího výpravy, protože i jemu a zbylým členům výpravy se podařilo během cesty saolu zahlédnout, avšak neměli ji čím vyfotit. Jeho rozčilení pominulo ve chvíli, kdy pan

profesor zhlédl fotografový snímky. Ačkoliv pisatel nepracoval ve své práci s motivem opice, téma zpracoval funkčně.

- Osamocný člověk v pralese hledal cestu zpět ke své skupině, avšak byl zajat místními domorodci, kteří za své zajatce požadovali výkupné. Následně byl vysvobozen muži, kteří se chystali prales kácet. Pisatel do práce vůbec nezahrnul motiv foťáku a opice, přesto lze zpracování považovat za v zásadě funkční.
- Zpracování vypravování bylo postaveno na situaci, ve které se hlavní hrdinka ocitla sama v džungli, a tak se schovala pod strom, protože si myslela, že na ni zaútočí tygr. Nebyl to tygr, ale sloni, které si, když se přiblížili, neváhala pohladit. Pak ji našel otec. Pisatelka nejen že nepracuje se zadanými motivy, ale ani příliš nerozvíjí dobrodružnou zápletku.
- Ztraceného muže provázela pralesem opice, která ho nejen dovedla zpět k jeho skupině, ale ještě mu cestou ukázala neuvěřitelné krásy džungle, které si díky ní zvětšil fotoaparátem. V práci jsem postrádala dějové napětí a rozvinutí dobrodružné zápletky.

Domnívám se, že zcela funkční zpracování zadaného tématu lze nalézt pouze u práce, které odpovídá první uvedený syžet. Ostatní vypravování byla zpracována v zásadě funkčně, avšak hodnocení 5 bodů je dle mého názoru nepřiměřené. Dle metodiky se „...5 bodů uděluje v případě, když výkon pisatele lze vnímat jako nadstandardní.“⁷⁴ Domnívám se, že adekvátní ohodnocení těchto prací by se mělo pohybovat v etalonu tři až čtyři body.

(1B) Všechna vypravování byla psána v ich formě mužského rodu. V komunikátech dominoval vyprávěcí postup chronologický, který byl vhodně prokládán postupem popisným a místy také úvahovým. Pouze v jedné práci došlo dle mého názoru od odchýlení vzhledem k zadanému úvaru a komunikační situaci. Pisatel totiž nevypravoval, nýbrž popisoval přítomnost. Celá práce tudíž byla psána v přítomném čase, což zapříčiňovalo fakt, že celé vypravování neslo rysy reportáže. Přímá řeč absentovala pouze v jednom komunikátu, v ostatních pracích byla užita funkčně. I u pisatelů z osmiletého gymnázia se objevil problém se schopností rozvinout zápletku, vystihnout zvrát a dojít k zajímavému vyústění. Takto propracované schéma jsem identifikovala pouze v jedné

⁷⁴ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. [on-line]. 2014, [cit. 2014-11-7], str. 7. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/publikace-k-maturite-2014-1404036219.html>.

práci. V ostatních se buď některé části nevyskytovaly, nebo byly částečně oslabené. Nikdo z pisatelů nepoužil pro zvýšení dějového napětí přechod z minulého do přítomného času.

Pravopisné chyby (2A) se vyskytly pouze ve dvou z čtyř komunikátů, a to nikterak v hojném počtu. V syntaktickém a lexikální pravopisu jsem detekovala následující chyby:

- čárka před vedlejší větou předmětnou:

“Proč by tu taky byl signál, když se tu objeví nanejvýš 10 lidí za celý den, co vůbec ví že něco jako mobilní telefon existuje?”

„Bůh ví jak dlouho už tu může být.“

„Opatrně vylézám zpod lopuchů a čekám až se stádo přiblíží.“

- souřadně spojené věty vedlejší: *„...došlo mi, že jsem na správné cestě, a že má skupina musela...“*

- čárka před spojovacím výrazem než: *„...hrubší než se na pohled zdá.“*

- chybně užitě zájmeno můj: *„...pevně jsem utáhl poutko na mé ruce.“*

- zkrácený tvar zájmena ona v akuzativu: *„...vrhl jsem se na ní a chvíli jí pronásledoval.“*

- tvrdá souhláska: *„...ale i velkých tigrů.“*

- slovo cizího původu: *„...tvoje matka už je úplně hysterická.“*

Pouze v jedné práci se objevila také chyba v pravopise morfologickém.

- shoda přísudku s podmětem: *„...po kmenech pobíhali ještěrky...“*

Studenti z víceletého gymnázia disponovali bohatou slovní zásobou (2B) a také schopností vyvarovat se užití nevhodných a nefunkčních vyjádření. Pestrou volbu výrazů, kterými označovali určitou skutečnost, deklarují níže uvedené příklady různých pojmenování:

- transgresiv: *„Rozběhl jsem se tím směrem, nedbaje větviček...“*

- pejorativa:

„Super, to abych se bála nejen nějakých jedovatých plazů a hmyzáků, ale i...“

„Ted', když konečně objeví něco zajímavého, tak mi zdrhnou.“

„Opice se naposledy zařehkala...“

- augmentativa: *„...vidím jejich obrovitánské uši...“*

- přirovnání: *„Fotil jsem jako šílený.“*

- personifikace: *„Síly mě opouštěly.“*

- vtip, nadsázka: Ve dvou komunikátech se vhodně vyskytovaly i pasáže, které byly ironické, vtipné. Většinou se jednalo o úvahu ztraceného člověka, který určitou dávkou ironie odlehčil nelehkou situaci, ve které se nacházel.

„...až do téhle doby jsem celý život trávil ve stínu newyorských mrakodrapů a výlet do přírody pro mě znamená procházku Central parkem.“

„Mám rád přírodu, ale musím přiznat, že mě málo co potěšilo tak, jako pohled na žluté bagry připravené srovnat tuhle část džungle se zemí.“

“Proč by tu taky byl signál, když se tu objeví nanejvýš 10 lidí za celý den, co vůbec ví že něco jako mobilní telefon existuje?“

Jen velmi ojediněle se v textu objevilo nemotivované opakování.

- *„Říkal, že tak hlučnou skupinu už dlouho neviděl a že jsem měl vlastně štěstí, že jsem se ztratil.“*
- *„Nečekejte, že větší skupinu ohrozí větší zvíře...“.*
- *„Zoufale si dívám kolem sebe. Kolem dokola jenom stromy...“*

Výstavba větných celků (3A) byla promyšlená a taktéž syntaktické prostředky byly vzhledem ke komunikační situaci použity funkčně. Pisatelé vhodně kombinovali složitá souvětí s větami jednoduchými. V komunikátech se objevily řečnické otázky a věty zvolací.

- *„Znovu mě přepadlo nesnesitelné zoufalství. Sám uprostřed lesa. Sám? Ne tak docela.“*
- *„Počkat! Kousek ode mě se na chvíli zjevil stín, lidská postava.“*
- *„Co teď? Mám hlad. Otevírám baťoh.“*

Pouze v jednom komunikátu jsem identifikovala odchýlení od větné skladby.

- *„Konečků prstů se dotýkám jejich hrubé chladné kůže.“*

I prostředky textové koheze byly užité funkčně. Příkladem může být kataforické odkazování, synonymické vyjádření, tematická posloupnost či navazování prostřednictvím konektorů nebo deiktických zájmen.

- *„Našli jsme stopy a okousanou kůru, mohla to být saola. Ale naše fotky jsou nekvalitní.“*
- *„Uviděl jsem však něco opravdu neočekávaného. V celé své kráse přede mnou stála saola africká, Evropanem nikdy neviděné zvíře.“*
- *„Najednou za sebou slyším praskání větví. To je určitě ten tygr!“*

Díky funkční textové kohezi a vyvážené větné skladbě byl zachován i čtenářský komfort adresáta.

Analyzované písemné komunikáty se skládaly z šesti až sedmi odstavců (3B), což bylo vzhledem k rozsahu a charakteru komunikátů zcela dostačující. Pouze ve dvou komunikátech však horizontální členění působilo zcela funkčně. Ve zbývajících dvou pracích došlo k ztotožňování obsahů odstavců či k úplnému vynechání některé kompoziční části, nejčastěji peripetie a katastrofy. Vzhledem k charakteru tohoto slohového útvaru jsem neidentifikovala žádné faktické chyby v argumentaci. Všechny práce se vyznačovaly perfektní úpravou, tudíž čtenářský komfort byl v tomto ohledu na velmi vysoké úrovni.

Všichni v písemné části státní maturitní zkoušky prospěli, protože překonali minimální stanovenou hranici 12 bodů. Domnívám se, že hodnocení vždy neproběhlo v souladu s metodickými pokyny. Zejména v kritériu 1A (zpracování tématu) a 1B (dodržení slohového útvaru) hodnotitel dle mého názoru práce mírně nadhodnocoval.

Tabulka č. 12 Bodové ohodnocení vypravování

| Vypravování | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 30 | 30 |
| č. 2 | 29 | 27 |
| č. 3 | 29 | 26 |
| č. 4 | 27 | 27 |
| Průměr | 28,75 | 27,50 |

Zdroj: Autentické práce studentů z víceletého gymnázia.

6.3.2 Jak jsem se stal detektivem

Rozsah všech prací lze vzhledem k minimálnímu stanovenému počtu slov považovat za nadprůměrný.

Tabulka č. 13 Rozsah vypravování

| Vypravování | Počet slov |
|-------------|------------|
| č. 1 | 667 |
| č. 2 | 544 |
| č. 3 | 629 |
| Průměr | 613,33 |

Zdroj: Autentické práce studentů z víceletého gymnázia.

Všechny komunikáty byly hodnoceny v kritériu 1A, tedy ve funkčním zpracování tématu, pěti body. Domnívám se, že ve dvou ze tří případů bylo toto ohodnocení neadekvátní, což lze vysledovat i z níže uvedených syžetů.

- Chlapec jel na Vánoce za rodiči na chatu. Když dorazil na místo, byl překvapen, protože chata byla opuštěná, dveře odemčené, na podlaze střepy a ve dřezu nůž od krve. Posléze našel vzkaz od rodičů, že jsou u sousedů, protože vypadl proud. Všechny indicie, podle kterých se chlapec domníval, že se rodičům přihodilo něco zlého, se tím logicky vysvětlily. On měl pak pocit, že byl na chvíli detektivem. Práce, jejímž jádrem byl tento syžet, je dle mého názoru funkční.
- Po návratu ze školy chlapec zjistil, že policie pohřešuje jeho sousedku. Dohodl se s policistou a šel do jejího bytu, kde zjistil, že spolu s paní sousedkou zmizely i všechny její věci a kocour. Policisté ho nechtěli do případu zapojit, a tak začal pátrat sám. Nakonec díky facebooku zjistil, že paní sousedka je na chalupě v Brdech. Došel to sdělit vyšetřovatelům a ti mu následně nabídli místo ve vyšetřovatelském týmu. Téma pisatel splnil, avšak pasáže, kde hlavní hrdina hovořil s policií a radil jí při vyšetřování, byly velmi neautentické a povrchní. „*Nejprve se policisty zeptám, zdali mu nepřišlo divné, že všechno oblečení včetně kocoura zmizelo s paní Novotnou. Pak vytáhnu fotku z facebooku, která byla přidána před několika hodinami.*“

„*Ty kluku ušatá, tohle nás vůbec nenapadlo! Co jsi ještě zjistil?*“

- Dívku na ranní procházce po lesní cestě málem přejelo auto. Zachránila ji v dále mávající postava, kterou zahlédla a otočila se po ní ve chvíli, kdy ji auto míjelo. Rozhodla se svého zachránce najít, proto se vydala tam, kde postavu zahlédla. Procházela lesem a narazila na opuštěný dům, který prohledala, a našla svého kamaráda, se kterým byla na výletě v kempu. Navzájem se vyprávěli, jak se k onomu opuštěnému domu dostali. Práce se dle mého názoru od zadaného tématu výrazně odklání, protože pisatel zpracovává příběh, ve kterém jsou detektivní prvky velmi oslabeny.

(1B) Studenti psali vypravování v ich formě ženského, či mužského rodu. V pracích dominoval slohový postup vyprávěcí a úvahový, z hlediska časové perspektivy pisatelé zachytili svá vypravování chronologicky. Ve dvou komunikátech se přímá řeč nevyskytovala vůbec, ve třetím byla užita funkčně. Ve všech pracích se objevovaly řečnické otázky ve formě vlastního monologu. Vypravování na zadané téma vybízí pisatele k zachycení napínavého okamžiku, který by mohl být ovlivněn různými okolnostmi, nečekanými zvraty. V tomto ohledu vypravování mohla být více propracovaná. Ojediněle se studentům podařilo navodit dějové napětí například prostřednictvím popisných pasáží či funkčním užitím apoziopce.

„Naposledy jsem se zhluboka nadechla, napřímila se a ...! V prázdné místnosti jsem uviděla svého kamaráda Tomáše, který byl v kempu s námi.“

V jedné slohové práci byl podle mého názoru zbytečně nadužíván popisný slohový postup na úkor vyprávěcího. Vypravování postrádalo dějové napětí, zajímavý zvrat, místo se jednalo spíše o dějový popis kombinovaný s uměleckým popisem přírody.

Pravopisné chyby (2A) se v komunikátech vyskytly jen výjimečně. Pokud ano, tak převážně v syntaktickém pravopise, ojediněle v pravopise morfologickém.

- čárka oddělující vedlejší věty vložené: *„Poslední, kdo prý opouštěl dům byl bernardýn Jonáš....“*; *„...tatínek vynadal mamince, že zapomněla zamknout a oba se mi omluvili, že...“*
- zápis přímé řeči: *„Mohl bych se zde porozhlédnout?,“ ptám se...“*
- hlavní věty spojené v poměru slučovacím: *...potom ještě pochod do hor, a pak už snad rodinná pohoda ve vyhřáté lesní chatě.*
- zájmeno já: *„Temný les ve mě brzy začal budit hrůzu...“*

Z hlediska užití pestré slovní zásoby a vhodného označování různých skutečností byly komunikáty na velmi dobré úrovni, neboť pisatelé funkčně využívali různé vrstvy českého jazyka. Volba jazykových prostředků nenarušovala porozumění textu.

- jmenný tvar adjektiv: „*byl jsem trochu zklamán...*“, „*...okna byla vymlácena...*“
- hyperbola: „*...já bych k cíli došel i po slepu.*“
- personifikace: „*Temný les ve mě brzy začal budit hrůzu.*“; „*Opatrně jsem otevřela staré dřevěné dveře, které byly odemčené a nekladly sebemenší odpor.*“
- přirovnání: „*Cítil jsem se jako v hororovém filmu.*“ „*Ty jsi ale čipera!*“
- metonymie: „*Náhle mě to trklo!*“
- expresivní výraz: „*Ty kluku ušatá, tohle nás vůbec nenapadlo!*“

Nevhodná vyjádření se v textu nevyskytovala, nemotivované opakování jen ojediněle.

Z hlediska větné skladby (3A) byly komunikáty zcela funkční. Pisatelé užívali převážně složitá souvětí, která funkčně kombinovali s větami jednoduchými. Odchytky od větné skladby se v textu nenacházely. Díky promyšlené výstavbě syntaktických celků a funkčním prostředkům textové koheze nebyl narušen ani čtenářský komfort adresáta. Jako v předchozích případech byly nejčastějším prostředkem textové návaznosti příslovečné výrazy, ale také deiktická zájmena, synonymické výrazy, gramatické prostředky, odkazy k ději, který následoval.

- „*Den to byl jako každý jiný. Slunce svítilo, horko k zalknutí. A přece se tento den něčím od ostatních lišil.*“
- „*...ptám se příště vyhlížejíciho policisty. Ten na mě ale vyběhne a řekne mi, ať si jdu po svých.*“
- „*Strnula jsem. V tu chvíli po silnici prosvístělo autor obrovskou rychlostí.*“
- „*...poutavě jsem jim vyprávěl, jak jsem zjišťoval, co se asi mohlo stát. Ve všem mi dali za pravdu.*“

Kompozičně (3B) byly práce vyvážené. V rámci horizontálního členění studenti text rozdělili do pěti až šesti odstavců.

Vybrané pasáže v jednom z předložených komunikátů vnímám jako argumentačně slabé. Jednalo se o situaci, ve kterých student popisoval jednání Policie ČR při vyšetřování zločinu. Nejen, že studenta vyšetřovatelé bez problémů pustili na místo činu, ale ignorovali i další zásadní stopy, na které je musel přivést až on sám. V tomto ohledu není užitá

argumentace ve vypravování funkční, neboť nepůsobí věrohodně. Čtenářský komfort nebyl v žádném z komunikátů nikterak narušen. Společným rysem všech tří prací je precizní úprava determinující plynulou recepci textu.

Všechny práce prošly jak původním hodnocením, tak hodnocením revizním. Domnívám se však, že práce byly mírně nadhodnoceny stejně jako v předchozím případě v kritériu 1A (zpracování tématu práce) a také v kritériu 1B (komunikační situace a útvar).

Tabulka č. 14 Bodové ohodnocení vypravování

| Vypravování | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 28 | 28 |
| č. 2 | 30 | 27 |
| č. 3 | 30 | 25 |
| Průměr | 29,3 | 26,6 |

Zdroj: Autentické práce studentů z osmiletého gymnázia.

6.4 Analýza maturitních slohových prací z dvouletého nástavbového studia

Z třiceti analyzovaných komunikátů, jež napsali studenti z dvouletého nástavbového studia, se v jedenácti zpracováních objevilo vypravování. Sedmkrát zvolili zadání č. 1 *Africké dobrodružství*, čtyřikrát zadání č. 6 *Jak jsem se stal detektivem*.

6.4.1 Africké dobrodružství

Všichni pisatelé stanovený rozsah splnili, tudíž hodnotitel pokračoval v opravování písemných prací. Z níže uvedené tabulky vyplývá, že jeden z pisatelů napsal komunikát obsahující méně než 250 slov. „Metodický pokyn pro zohlednění tolerance požadovaného rozsahu minus 50 slov zůstává stejný jako v předchozích maturitních ročnících, pro hodnocení je tedy ještě přijatelný text, který obsahuje alespoň 200 slov.“⁷⁵

Tabulka č. 15 Rozsah vypravování

| Vypravování | Počet slov |
|-------------|------------|
| č. 1 | 235 |
| č. 2 | 624 |
| č. 3 | 294 |
| č. 4 | 320 |
| č. 5 | 330 |
| č. 6 | 300 |
| č. 7 | 279 |
| Průměr | 297,4 |

Zdroj: Autentické práce studentů nástavbového studia.

Dle původního hodnocení nebyla žádná z prací v kritériu 1A (funkční zpracování tématu) hodnocena 0 body, tudíž bylo hodnocením naznačeno, že komunikáty splňují minimální úroveň funkčního zpracování zadaného tématu.

⁷⁵ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08], str. 5. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

Příklady syžetů:

- Ztracený muž šel po cestě a popisoval okolí. Našel vodu, ve které se rozhodl vykoupat. Během toho mu opičák ukradl foťák. Rozběhl se za ním, vzal si zpět svůj fotoaparát a v tu chvíli uslyšel volání svého jména. Pisatel zpracoval celé téma povrchně, bez vlastní invence, i když do dějového popisu zakomponoval oba zadané motivy. Práce není z hlediska zpracování zadaného tématu funkční, neboť nezainteresovaný čtenář jen velmi těžko pozná, že se má jednat o dobrodružný příběh odehrávající se v exotické džungli. Z výše uvedených důvodů se neztotožňuji s tříbodovým ohodnocením.
- Člen výpravy po noci strávené v úkrytu spatřil domorodý kmen, na který napřed zakřičel, když si ho však všimli, tak začal utíkat. Hlavní náčelník kmene ho podezíral z touhy najít ztracené město Aztéků, které bylo celé ze zlata. Při rozhovoru s ním náčelník náhle zemřel, ale stačil dát hlavnímu hrdinovi mapu k pokladu. Ten posléze se zbytkem skupiny město našel a od státu obdržel nálezný 5 %. Ačkoliv pisatel nepoužíval motiv opice a foťáku, nelze mu upřít snahu vyfabulovat dobrodružný příběh.
- Muž ztratil v džungli své přátele, proto vyšplhal do korun stromů, aby měl šanci spatřit známky civilizace. Byl vyčerpán, dehydratován a v tu chvíli se mu zjevila opice, která mu ukázala cestu do bezpečí a zároveň mu sdělila, že jeho přátelé jsou mrtví. Ve vypravování nebylo přítomno téměř žádné dobrodružství.
- Další práce se od tématu výrazně odklání, neboť produktor nikterak nerozvíjel zápletku z výchozího textu. Muž se ztratil kvůli opici, kterou chtěl vyfotit, a následně se mu bez problémů podařilo najít cestu a svou skupinu. V práci není děj, napětí, ale prakticky ani ono v nadpisu avizované dobrodružství. Práce není z hlediska tématu a zpracování v zásadě funkční, jak naznačuje tří bodové hodnocení. Zpracování je povrchní, pisatel do něj nevložil žádnou originální invenci.
- Ztracený člověk narazil na most, který se strachem přešel a ihned poté našel svou skupinu. Práce spíše odpovídá tématu „Adrenalinový zážitek“, neboť čtenář se podrobně dozvídá pocity člověka, který musí překonat starý vratký most. Pisatel absolutně neakcentuje žádné atributy, kterými by vystihl dobrodružný příběh člověka, který zabloudil v džungli.
- Člen výpravy, který ztratil svoji skupinu, se vydal na cestu za záchranou, při které si fotil krásy džungle. Uklouzl, vyvrkl si nohu a kousl se do jazyka. Dál jít nemohl, proto

čekal, až ho někdo najde, k čemuž za nedlouho dojde. Téma není zpracováno zcela funkčně, neboť v něm není rozvinuta dobrodružná zápletky.

- Práce je postavena na primitivním syžetu – muž si uvědomil, že se kvůli fotografii opice ztratil, a tak se rozběhne po cestě a dohoní své přátele. Dál pak pokračuje se svou skupinou a fotí si krásy džungle. Práce nepostihla zadané téma.

Z hlediska splnění slohového útvaru a komunikační situace (1B) byla společným problémem téměř všech vypravování schopnost rozvinout zápletku, navodit napětí a vymyslet zajímavý zvrat. Studenti zvolili chronologické vypravování v ich formě maskulina. Za nejvážnější pochybení lze považovat fakt, že maturanti nepoužívali vyprávěcí postup, nýbrž dějový popis, které místy velmi sporadicky prolínali s popisem přírody.

Přímá řeč byla funkčně užita pouze ve třech komunikátech. V ostatních případech zcela absentovala. Přítomen nebyl ani vnitřní monolog hlavní postavy, tudíž se čtenář nedozvěděl absolutně nic o jeho pocitech a myšlenkových pochodech.

Nejčastějším problémem v předložených komunikátech byla absence krize a peripetie, kvůli které byla narace příběhu velmi oslabena. Práce vesměs inklinovaly spíše k dějovému popisu. I když se v některých případech nedala pisatelům odepřít snaha o zachycení dějového zvratu, situace by však zasloužily podrobnější zpracování, které by logicky navazovalo na situaci předchozí i následující. Pouze v jedné práci pisatel dobře pracoval v okamžiku gradace příběhu se slovesnými časy, tudíž se mu dějové napětí podařilo vystihnout.

Ve všech komunikátech se vyskytly pravopisné chyby ve větší míře, a to jak v pravopise lexikálním, syntaktickém, tak i morfologickém. Charakter pravopisných chyb signalizuje neznalost základních pravopisných jevů. Mezi nejčastější syntaktické chyby patřily tyto:

- čárka před vedlejší větou předmětnou, způsobovou, přívlastkovou:

„Nejdříve jsem toho opičáka chytil, ale zjistil jsem že nevím kudy se vrátit.“

„Když jsem si uvědomil že jsem tam byl dočista sám.“

„Cítil jsem se jak když hodíte...“

„Vzpomněl jsem si, jak nám vedoucí ukazoval mapu kde byla zvýrazněna cesta, po které jsme měli jít a řeku.“

- spojovací výraz než neuvozující/uvozující větu:

„...bolel mě spíše jazyk, než noha.“

„...těsně před tím než mi zmizeli přátelé.“

- spojení hlavních vět v poměru slučovacím: „Začal jsem křičet o pomoc, a té jsem se také dočkal.“
- spojovací výraz tak/jak: „Odbočil jsem na druhou cestu a běžel tak jak nejrychleji umím.“
- zápis věty tázací: „Haló, je tu někdo.“
- zápis přímé řeči: „Musíš začít přemýšlet“, říkal jsem si.
- čárka před spojovacím výrazem nebo: „Říkal jsem si, zda je to jen zlý sen nebo skutečnost.“

Studenti dvouletého nástavbového studia chybovali i v pravopisu morfologickém:

- koncovka podstatného jména:

„...a budu o tomto dobrodružství dlouho vyprávět.“

„Celé město jsme zaznamenali fotoaparátama.“

„Až teprve po pár desítek metrů...“

„...po chvíli přišel...“

„Byl o dobrodružství, který...“

- koncovka ve shodě přísudku s podmětem:

„...se před námi otevřeli skalní dveře.“

„...stopy, které by mě dovedly k lidem.“

- koncovka adjektiva:

„...protože jsme velmi zvědavý lidé.“

„Byla jsem doma plný zážitků“

„...před přímým pádem...“

„...s malým pudem sebezáchovy...“

Taktéž v pravopisu lexikálním se objevila velká chybovost. Příklady níže uvedené reprezentují nejčastěji opakující se typy chyb.

- zkrácený tvar zájmena ona v akuzativu: „...narazil jsem na naší skupinu.“
- vyjmenovaná slova:

„Na štěstí jsem po chvilce uslyšel...“

„Když jsem si uvědomyl,..“

„Byla to řeka oplývající...“

„V pralese ubívá světla.“

- předpona s/z:

„...šel jsem po ztezce...“

„...zpadnul mi kámen ze srdce.“

- asimilace znělosti: „...chátrající most, přes který...“
- písmena označující kvantitu hlásek: „musim, vratit, spiše, vodopad, zname“
- psaní zájmena já:

„V ten moment mě došlo...“

„Blíží se ke mě zbytek skupiny.“

„Ze mně spadl...“

- velká písmena: *Africké Dobrodružství, Africký kmen, Africká džungle*
- sloveso být: „...že by sme mohli hledat...“
- dělení slov: *podemnou, předemnou*
- zájmeno svůj: „...začal jsem se soustředit na můj cíl.“

Slovní zásobu (2B), kterou užívali pisatelé z nástavbového studia ve svých komunikátech, lze charakterizovat jako nedostatečně pestrou. Ve větší míře se v písemných pracích objevila nevhodná pojmenování, kterými byla označena určitá skutečnost. Ve výjimečných případech studenti funkčně pracovali s obraznými a expresivními výrazy.

- demutiva: „cestička, mýtinka, chatička“

- přirovnání:

„...voda v ní je čistá a průhledná jako diamant.“

„...jako když hodíte mladého plavce do bazénu.“

- personifikace: „Pud mi velel odejít.“
- frazém: *Sundal jsem si růžové brýle.*
- metafora: „...kopce byly pokryty zeleným kobercem...“

Nedostatečnou schopnost pracovat se synonymií a používat pestrou slovní zásobu deklarují i níže uvedené příklady.

- nemotivované opakování:

„...jak někdo vykřikuje mé jméno, začal jsem křičet o pomoc....“

„...a co nezahlednu: *Africký kmen. Promnu si oči a vidím kmen a domorodce z místního kmenu.*“

„...a tak jsem jeden konec lana uvázal kolem pasu a druhý konec lana kolem stromu.“

„...nalezl jsem ostatní a říkal jsem jim, co jsem zažil a jak jsem stopoval.“
 „Hálo, je tu někdo?“ Zavolal jsem v naději, že se někdo ozve.“
 „Vydal jsem se úzkou cestičkou. Po dlouhé chůzi mě cestička přivedla na mýtinu.
 „Sedl jsem si do trávy, měl jsem hlad a byl jsem vyčerpaný.“
 „...já jsem na křížení cest špatně odbočil. Po návratu na křížení...“
 „Cestou nás doprovázelo mnoho zvířat. Jak zmiňované opice, tak hadi a jiná zvířata.“
 „...nafotil jsem foťákem pár fotek...“

Ve větší míře se v textech nacházely i nevhodné výrazy, které vzhledem k označované skutečnosti nelze považovat za funkční.

„Vodopád, který nepřetržitě vhadzuje vodu do řeky...“
 „Dokud jsem si užíval svěžesti, opice se přiblížila k mým věcem....“
 „Když jsem to spatřil, rychle jsem vyběžel z vody.“
 „Poté, co jsem tak hlasitě zvolával...“
 „Jsem tu s kamarády na poznání zvířat.
 „Po půl hodině běžení...“
 „Nález za najetí pokladu...“.
 „Vylezl jsem ze skály a co nezahlednu.“
 „Unesli je starověcí obyvatelé džungle.“
 „Byl jsem na sebe právoplatně hrdý.“
 „V mé hlavě mi někdo povídá.“
 „...díky hustému porostu průchod džunglí nebyl jednoduchý.“
 „...na druhém břehu se čnila skála.“
 „Ve chvíli, kdy jsem bloudil, mi byly nějaké kytky vedlejší.“
 „Most skřípal a napráskával o sto šest.“
 „Po hodinách chůze se mi naskytl pohled...“
 „...tak se do neznáma křikl: „Haló, je tu někdo“. Po několika křiknutí, když jsem slyšel jen svou ozvěnu.“

Společným problémem všech sedmi vypravování byla přetížená větná skladba (3A). Pisatelé téměř nevyužívali možnost kombinovat složitá souvětí s větami jednoduchými či s větnými ekvivalenty. Z tohoto důvodu často chybovali v syntaktickém pravopise, ale také místy užívali nefunkčně prostředky textové koheze. Tyto aspekty se velkou měrou podílely na ztíženém čtenářském komfortu adresáta.

„Vodopád, který nepřetržitě vhadzuje vodu do řeky, voda v ní je čistá a průhledná jako diamant s podložkou z černých sklad obklopených přírodou.“

„Když jsem si uvědomyl, že jsem ta byl dočista sám v husté džungli mezi nebezpečnými zvířaty jako jsou jedovatí hadi, šimpanzi a mnoho dalších nebezpečných zvířat.“

„Po několika křiknutí, když jsem slyšel svou ozvěnu.“

„Byli jsme rádi za to, že jsme v pořádku doma plný zážitky a dojmy z dobrodružství z Afriky.“

„Hlavou mi proběhlo: „Kvůli hloupé opici jsem se ztratil v pralese.“ Bylo to dost hloupých myšlenek a jednal jsem. Zřejmě, co skupina pokračovala musel jsem se ztratit...“

„...to byl nádherný pocit svěžesti. Dokud jsem si užíval svěžesti, opice velmi podobná té, kterou jsem si pokoušel vyfotit, přiblížila k mým věcem...“

„Z dálky se pak ozývaly hlasy. Tím mi zpadnul kámen ze srdce.“

„...šli jsme po ní vstříc hledání ztracenému městu.“

V analyzovaných komunikátech byly identifikovány dva zásadní problémy související s kompozicí (3B). Texty obsahovaly pouze tři odstavce dějového popisu, proto lze konstatovat, že z hlediska horizontálního členění textu byly práce nefunkční. Ani v jednom komunikátu nedošlo k naplnění kompozičních náležitostí vypravování. Nejčastěji studenti vypouštěli krizi a peripetii, tudíž vypravování postrádala jakékoliv dějové napětí a kontinuální dějovou linii. Opačným extrémem bylo členění textu do sedmi a více odstavců, mezi nimiž byla patrná nelogická disproporce. Členění textu bylo tudíž spíše nahodilé. Vzhledem k rozsahu prací, který se v případě studentů z dvouletého nástavbového studia průměrně pohyboval okolo dvou set devadesáti slov, působilo členění textu do sedmi a více odstavců nefunkčně.

Ačkoliv není faktická argumentace ve vypravování stěžejní, protože fabulace příběhu je otázkou fantazie, myslím si, že některé argumenty působily ve slohové práci nefunkčně. Například zápleтка jednoho z komunikátů byla postavena na hledání ztraceného města Aztéků. Nutno podotknout, že Aztékové pobývali na ostrovech kolem Mexika, proto bychom pozůstatky jejich kultury jen těžko našli v africké džungli.

Pisatelé v textu často rozložení odstavců měnili škrtáním a poznámkami, tudíž byl jednoznačně narušen čtenářský komfort hodnotitele. Konečná podoba slohové práce zapsaná v záznamovém archu spíše evokovala podobu konceptu. Další příčinou narušení čtenářského komfortu byl i fakt, že studenti na začátku věty v mnoha případech psali malé písmeno. Původní hodnotitel tento fakt nevnímal jako chybu, neboť byl zřejmě zvyklý na

styl psaní svého studenta. Pro hodnotitele externího, který však rukopis studenta nezná, je orientace v textu složitější.

Původní bodové ohodnocení se s revizním podstatně rozchází. Podle mého názoru byly všechny práce nadhodnoceny, a to nejčastěji v kritériu 1A (téma práce), 1B (útvár) a 3B (kompozice textu). Původní hodnotitelé často zcela nedostatečné splnění tohoto kritéria bonifikovali třemi body, což dle bodové škály pro hodnotitele písemných prací znamená, že: „Text v zásadě odpovídá tématu a zároveň je téma zpracováno funkčně. Text v zásadě odpovídá zadané komunikační situaci a zadanému útvaru. Kompozice textu je v zásadě vyvážená. Text je až na malé nedostatky vhodně členěn a logicky uspořádán. Argumentace je v zásadě srozumitelná.“⁷⁶ Je patrné, že míru splnění kritéria „v zásadě“ vnímali hodnotitelé velmi subjektivně.

Po stránce pravopisné byly dvě práce podhodnocené. Student se opakovaně dopustil chybného zápisu přímé řeči a pokaždé byla chyba hodnotitelem započítána. Dle metodických pokynů by však měl hodnotitel započítávat chybu stejného charakteru pouze jednou. Hodnotitelé také v pracích v některých případech nebrali v potaz, zdali má chyba v interpunkci vliv na porozumění textu, či nikoliv.

Tabulka č. 16 Bodové hodnocení vypravování

| Vypravování | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 12 | 8 |
| č. 2 | 12 | 12 |
| č. 3 | 15 | 13 |
| č. 4 | 18 | 17 |
| č. 5 | 13 | 11 |
| č. 6 | 19 | 15 |
| č. 7 | 14 | 10 |
| Průměr | 14,7 | 12,2 |

Zdroj: Autentické práce studentů nástavbového studia.

⁷⁶ Bodová škála k hodnocení písemných prací z českého jazyka In: Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08], str. 9. Dostupné z www: <http://www.novamaturita.cz>.

Původní hodnotitelé shledali všechny práce jako dostatečné, neboť je ohodnotili minimálně dvanácti body. Dle revizního hodnocení, které bylo provedeno v souladu s metodickými pokyny pro hodnotitele slohových prací, byly všechny práce alespoň v jednom kritériu nadhodnoceny a 3 ze 7 prací neměly být ohodnoceny jako dostatečné.

6.4.2 Jak jsem se stal detektivem

Všechny komunikáty disponovaly dostatečným rozsahem. Tři ze čtyř byly z hlediska rozsahu nadprůměrné.

Tabulka č. 17 Rozsah vypravování

| Vypravování | Počet slov |
|-------------|------------|
| č. 1 | 258 |
| č. 2 | 438 |
| č. 3 | 570 |
| č. 4 | 435 |
| Průměr | 425,5 |

Zdroj: Autentické práce studentů nástavbového studia.

Maturanti téma uchopili z různých perspektiv. Někteří se opravdu stylizovali do role detektiva, který vyšetřoval loupežné přepadení, obchodování s drogami či vraždu. V jednom případě byl vypravěč označen za detektiva potom, co našel svého ztraceného psa. Tematické zpracování vypravování nebylo dle mého názoru zcela funkční u tří ze čtyř komunikátů. Nejčastěji se jednalo o nepromyšlené příběhy bez překvapivého rozuzlení, bez dějového napětí, které byly zpracovány povrchně, bez vypravěčské invence.

Některé rysy povrchnosti deklarují i následující syžety:

- V úvodu pisatel konstatoval, že vystudoval technologie. Tato informace není pro zpracování vypravování nikterak důležitá a dál již v celém textu není rozvíjena. Po cestě do práce uviděl zvláštní auto. Večer viděl v televizi reportáž o tom, jak v tomto autě lupiči přepadli banku. Na policii ale zavolaal až druhý den, kdy zas cestou do práce viděl ono auto. Policie zatkla lupiče a jemu nabídli místo detektiva. Téma bylo v práci zpracováno v zásadě funkčně.
- Absolvent TRIVIS nevěděl, jakou nabídku práce přijmout, žádná mu nebyla dost dobrá. Z blíže nespecifikovaných důvodů šel do budovy bývalého stadionu, kde docházelo k obrovskému odběru plynu. Budovu prozkoumal a našel pytle s drogami a muže, kteří plánovali uskutečnit obchod. Vše sdělil policii a ta pachatele zatkla a hlavnímu hrdinovi nabídla místo detektiva.
- Vypravěč sám začal vyšetřovat vraždu svého souseda. Na místě činu ho našel detektiv – zajistil jeho otisky, ale také otisky z nalezeného střeptu. Zjistilo se, že vraždu spáchal

kamarád hlavního hrdiny. Spolu s detektivem ho najdou a zatknou. Na závěr dostal práci detektiva. O této práci lze říci, že je z hlediska zpracování zadaného tématu funkční.

- Chlapci se ztratil se pes, proto rodiče jeli na policii, aby po psovi bylo vyhlášeno pátrání. Chlapec ho mezi tím sám šel hledat. Našel jej na louce u party dívek, které pletly věnce z pampelišek. Rodiče ho prohlásili se za detektiva. Téma je zpracováno povrchně.

Vypravováním chyběly určité atributy (1B), které jsou pro tento slohový útvar typické. V komunikátech převládal dějový popis, jen zřídka se funkčně objevil vyprávěcí postup. Pisatelé zvolili chronologické zachycení událostí. Jak jsem naznačila výše, narace byla oslabena především přítomností dějového popisu a zároveň absencí promyšlené logické zápletky, překvapivého zvratu. Hlavní hrdina také velmi často nevysvětlil motiv svého chování. U příběhu s detektivní zápletkou se předpokládá přítomnost i úvahové slohového postupu, díky kterému může čtenář proniknout do uvažování hlavního hrdiny, který vyšetřuje případ. „*Váhal jsem, jestli zavolat policii nebo ne. Nakonec jsem se rozhodl, že policii zavolám, ale až další den večer. Druhý den, když jsem šel do práce, spatřil jsem v dálce černé vozidlo se znakem. Vydal jsem se za ním.*“

Funkčně situované dialogy zachycené v přímé řeči se objevily pouze v jednom z komunikátů. Všechna vypravování byla psána v ich formě mužského rodu.

Ve všech slohových pracích se vyskytovaly pravopisné chyby. Stejnou měrou se objevovaly chyby v syntaktickém, lexikálním i morfologickém pravopisu.

- čárka před spojkou nebo: *Váhal jsem, jestli zavolat policii nebo ne.*
- čárka mezi větami vedlejšími: „*Když jsem jim řekl že u mě není ...*“
- koncovka spojovacího výrazu: „*...stopy, který zanechal...*“
- shoda přísudku s podmětem:
„*Následně jsem slyšel několik hlasů, které se vzájemně přerývali.*“
„*Adrenalin a chtíč ve mně zvítězili.*“
„*...stopy, který zanechal po sobě, vedli...*“
„*...byli zaparkované tři auta.*“
- vyjmenovaná slova: „*...běžel si pro ke skříni pro své oblébené kalhotky.*“
- předpona s/z: „*...Když jsem viděl ty jejich zkleslé obličej.*“
- zájmeno já: „*Mě se nikam nechtělo.*“

Studenti velmi málo využívali synonymií, proto zvolené lexikum nebylo dostatečně pestré. Rovněž prakticky nepracovali s obraznými vyjádřeními, s expresivními výrazy ani s dalšími vrstvami českého jazyka. V komunikátech se ve větší míře objevovalo nemotivované opakování a výrazy nevhodně zvolené vzhledem k označované skutečnosti.

„V tu chvíli jsem viděl to vozidlo...podle té fotografie mělo i ten pirátský kříž s vlnkou...“

„Tělo se mi třásl hrůzou, když se pohnula záclona. Když přijela policie...“

„Neváhal jsem a utekl jsem.“

„Napadlo mě, že bych začal od jeho pelišku. Když jsem se přibližoval k pelišku, byl pelíšek prázdný...“

„Rodiče byli natolik zoufalí, že si řekli, že pojednou na policii a že zmizení nahlásí...“

„Dne 5. Května jsem s průměrem 1,2 vystudoval vysokou školu TRIVIS.“

„Mám známé na plynárně.“

„Byl zatčen za vraždu společně s obchodováním s omamnými látkami.“

„Hbitě jsem se ho zeptal...“

„Začal mi běžet naproti.“

„Po vydařené akci, kde se zneškodnil trestný čin.“

„...běžel jsem si ke skříni pro své oblíbené kalhotky, se kterými prožiji další dobrodružný den.“

Z hlediska větné skladby (3A) byly komunikáty velmi různorodé, avšak v žádném z nich nebyla výstavba větných celků zcela funkční. V jedné práci student děj vypravování zprostředkoval převážně prostřednictvím jednoduchých vět a souvětí o dvou větách. V důsledku toho bylo vypravování příliš strohé. Příkladem může být následující úryvek.

▪ *„Stopy vedli směrem k rybníku. Šel jsem podle nich. Konec nich bych na břehu řeky. V duchu jsem se bál nejhoršího. On se určitě utopil. (...) Pokračoval jsem dále a furt nic. Došel jsem na konec vesnice.“*

V ostatních komunikátech se nacházely nemotivované odchylky od větné skladby, které měly vliv na čtenářský komfort adresáta.

▪ *„Pán v saku a klobouku, kterým se nakonec ukázalo, že je skutečně detektiv, tak se mě hned otázel.“*

▪ *„Jelikož jsem vystudoval obor informačních technologií, zaujala mě velmi zajímavá nabídka na práci detektiva.“*

Mezi nejčastější prostředek textové koheze patřilo kataforické odkazování a odkazování pomocí deiktických zájmen.

- „Doma nikdo nebyl. Uložil jsem tedy Mikuláše do pelíšku...”
- „...se slzami v očích jsem se vracel k domovu po cestě. Po té cestě jsem potkal kamaráda.”
- „Když už jsem byl na cestě ven, ozvala se šílená rána. Následně nato jsem slyšel několik hlasů...”

Ne vždy studenti v pro výstavbu textu zvolili funkční prostředky textové koheze.

- „Dále jsem vyslechl rozhovor dvou mužů, kde jeden říkal...”
- „Velitel mě pochválil a nabídl mi práci detektiva. Nýbrž se mi celá akce líbila, práci jsem velice rád přijal.”

Výše uvedené aspekty společně s těžko čitelnými pasážemi textu negativně ovlivnily čtenářský komfort adresáta.

Ve všech analyzovaných slohových pracích docházelo ke kompoziční nevyváženosti (3B). Ta byla způsobena úplnou absencí krize a peripetie. Nejčastěji bylo vypravování horizontálně členěno do pěti odstavců, avšak členění postrádalo logickou koncepci, bylo spíše nahodilé. Jeden ze studentů horizontální členění neakcentoval vůbec. Některé argumenty užití v textu působily nefunkčně. Příkladem mohou být následující úryvky slohových prací:

- „Dne 5. Května jsem s průměrem 1,2 vystudoval vysokou školu TRIVIS.” Jedná se o úvodní větu vypravování. Za nadbytečné zde považuji jak datum ukončení studia, tak i průměr známek. Záměnu střední školy TRIVIS za školu vysokou lze v rámci charakteru slohového útvaru akceptovat jako prvek fabule.
- „...vstal jsem z postele a běžel si ke skříni pro své oblybené červené kalhotky, se kterými prožiji další dobrodružní den.”
- „Když přijela policie, byla v úkrytu.”
- „Támhle je! Zvolal jsem a pomocí klacku ho zkoušel vylovit. Naštěstí jsem se spletl, byl to jen kámen, který mi ho připomněl.” (pozn. pisatel píše o svém psovi)
- „...viděl jsem rodiče u stolu, kteří právě dopíjeli kafe. Vždy s nimi snídal i Mikuláš. (pozn. Mikuláš je jméno psa).
- „On se utopil! Byl to roční pes a nevěděl jsem, zda umí plavat.”

V rámci původního hodnocení byly jako dostatečné označeny všechny čtyři slohové práce, neboť žádná z nich nezískala méně jak 12 bodů. Domnívám se ale, že taktéž byly všechny čtyři nadhodnoceny ve všech kritériích zpracování.

Rozdíl původního a revizního hodnocení mělo vliv na úspěšnost práce v jednom případě. Tento komunikát byl nadhodnocen nejen v kritériu 1A (zpracování tématu) a 1B

(útvár a komunikační situace), ale také v kritériu 3B (kompozice a soudržnost textu). Všechna tři kritéria byla hodnocena třemi body, což signalizovalo, že práce byla zpracována v zásadě funkčně, s čímž ale nelze souhlasit. Tendenci nadhodnocovat pisatele udělením tří bodů jsem detekovala již v analýze předchozích komunikátů. Původní hodnotitel dále udělil v jedné práci za pravopis 2 body, avšak v práci bylo přítomno 9 pravopisných chyb, tudíž hodnocení toho kritéria mělo být 0 bodů.

Tabulka č. 18 Bodové ohodnocení vypravování

| Vypravování | Původní hodnocení | Revizní hodnocení |
|-------------|-------------------|-------------------|
| č. 1 | 17 | 14 |
| č. 2 | 22 | 18 |
| č. 3 | 16 | 12 |
| č. 4 | 16 | 10 |
| Průměr | 17,75 | 13,5 |

Zdroj: Autentické práce studentů nástavbového studia.

6.5 Analýza maturitních slohových prací z odborné školy

Studenti ze střední odborné školy zvolili pro zpracování své maturitní písemné práce vypravování celkem 9krát. Stejně jako ve všech předchozích případech dominovalo zpracování zadání č. 1 *Africké dobrodružství*. Z 9 studentů si jej vybralo 7. Zbylé 2 zpracování reagují na zadání č. 6 *Jak jsem se stal detektivem*.

6.5.1 Africké dobrodružství

Rozsah všech komunikátů byl nadprůměrný. První podmínka hodnocení práce byla splněna a hodnotitel pokračoval dál v posuzování komunikátu.

Tabulka č. 19 Rozsah vypravování

| Vypravování | Počet slov |
|-------------|------------|
| č. 1 | 403 |
| č. 2 | 324 |
| č. 3 | 492 |
| č. 4 | 527 |
| č. 5 | 332 |
| č. 6 | 480 |
| č. 7 | 550 |
| Průměr | 444 |

Zdroj: Autentické práce studentů SOŠ.

Šest ze sedmi vypravování bylo v rámci hodnocení funkčního zpracování zadaného tématu (1A) bonifikováno pěti body. Toto bodové ohodnocení predikuje absolutní dodržení tématu a zároveň plně funkční zpracování. Domnívám se však, v některých případech bylo pěti bodové ohodnocení neadekvátní.

- Turista zabloudil v džungli, zranil se a čelil útoku tygra. Na poslední chvíli ho zachránil otec s ostatními členy skupiny. Pisatel sice napsal dobrodružný příběh, ale vůbec nepracoval s motivem opice a fotáku.
- Ztracený muž v džungli se domníval, že na něj zaútočí šelma. Místo toho našel malé levhartí mládě, které si vyfotil. V tu chvíli ho cosi srazilo k zemi, avšak naštěstí to byl člen výpravy, který ho hledal. Autor textu téma splnil, ale mohl více rozvinout dobrodružnou zápletku.

- Muž spolu se svými bratry omylem ocitne v džungli poté, co skočili s padákem. S jedním z bratrů se rozhodli najít nejmladšího bratra, ale po cestě je napadl polární medvěd, který utekl ze ZOO. Toho včas naštěstí včas uspal environmentální pracovník a oni byli zachráněni. Toto zpracování se od zadaného tématu odklání. Vypravování nenavazuje na výchozí text, nepracuje se zadanými motivy.
- Muž vzpomínal, jak před několika lety navštívil džungli, ve které se kvůli fotografii opice ztratil. Během hledání cesty narazil na zelenou mambu. Naštěstí uslyšel bubnování své skupiny a na základě zvuků došel až k ní. Téma bylo zpracováno v zásadě funkčně.
- Ztracený člen výpravy narazil v džungli na tygra, ten se mu díval do očí a nakonec odešel. Poté jej našli ostatní členové skupiny a byl zachráněn. Tato práce se od zadaného tématu velmi odklání, protože pisatel avizované dobrodružství pisatel rozvedl velmi povrchně. S motivem opice ani foťáku pisatel vůbec nepracoval.
- Turista bloudil v džungli. Když narazil na vodu, začal s chutí pít. Slyšel zvuky, které vydával blížící se tygr. Hlavní hrdina předstíral smrt, tygr, ho očuchal a odešel. Posléze spatřil pytláky, kteří lovili vzácná zvířata kvůli jejich kůži. Vyfotil je a počkal, až odejdou. Poté dorazil do tábora a pytláky udal. Ještě před odjezdem domů se o něm psalo v novinách. Téma bylo zpracováno zcela funkčně.
- Student vyprávěl o tom, jak dlouho si přál navštívit džungli. Jeho otec v práci dostal přesně takový zájezd, a tak ho vzal s sebou vstříc africkému dobrodružství. Při procházce džungli hlavní hrdina usnul. Když se vzbudil, otec už ho hledal. Za odměnu jeli na výlet na safari. Tato práce se od zadaného tématu velmi odklání, protože nenavazuje na zadaný výchozí text a nepracuje s avizovanými motivy.

Dle výchozího textu mělo být vypravování (1B) psáno v ich formě mužského rodu. Dva pisatelé zvolili ich formu ženského rodu, což je nutno považovat vzhledem k zadanému výchozímu textu za nefunkční. Ostatní pisatelé pokračovali v souladu s výchozím textem a vypravování psali v ich formě mužského rodu. Většina pisatelů psala vypravování v chronologickém sledu s použitím popisného, úvahového a vypravovacího postupu. V jednom případě pisatel použil retrospektivní formu vypravování, která však vzhledem k výchozímu textu také nebyla funkční. Přímá řeč se vyskytovala víceméně ve všech komunikátech. Dějovost byla v některých případech upozaděna a spíše převládal postup popisný. Studenti všeobecně málo pracovali s krizí a peripetií, která byla pro naraci příběhu nezbytná. Většinou tyto kompoziční prvky oslabily a spojily s kolizí a katastrofou.

Všechny funkční atributy vypravování jakožto slohového útvaru bylo možné identifikovat pouze v jedné analyzované práci.

V šesti ze sedmi komunikátů se vyskytly pravopisné chyby. Nejčastěji v syntaktickém pravopise, méně často v pravopise morfologickém a lexikálním. Příkladem jsou následující výňatky:

- čárka před vedlejší větou:

„Jediné co mi však mohlo v té chvíli přejít po zádech...“

„...je to jediná šance jak je najít.“

„Když jsme dorazili do Keni uvítali nás...“

„...vykřikla maminka když mě viděla.“

- postupně rozvíjející přívlastek: *„...tygr se na mě díval velkýma, temnýmá, krásnýmá očima.“*
- kvalita hlásek: *kroví, šťastnější, známý,*
- spojka nebo: *„...nevěděl jsem, jestli mám jít na sever nebo na jih.“*
- hlavní věty v poměru stupňovacím: *„Krmili jsme plameňáky a dokonce jsem si pohladil i slona.“*
- zápis přímé řeči:
„Velmi vtipné“ odpověděl.
„Tohle musím vidět“.
„Kam pojedeme o prázdninách“?.
- koncovka podstatného jména: *„...cestu z pralesu si najdu sám.“*
- shoda přísudku s podmětem:
„...na čele se mi objevili kapky potu.“
„...tentokrát byli zvuky...“
„...naše fotoaparáty nestíhali.“
- chybný tvar číslovky: *„...proti dvěma mužům...“*
- zkrácený tvar zájmena *ona* v akuzativu: *„...nemohla jsem se na ní postavit.“*
- vyjmenovaná slova: *„...padl jsem na mítinu.“*
- velká písmena: *„...bylo to jako čekání na Zlaté prasátko.“*

V textu se převážně vykytovaly vhodně zvolené výrazy vzhledem k označované skutečnosti. Autoři textu do svých vyjádření zakomponovali obrazná vyjádření, expresivní výrazy. V jednom komunikátu student do vypravování zakomponoval také ironické a vtipné vyjádření, které vzhledem k dané komunikační situaci působilo funkčně. Příklad avizovaných jazykových prostředků uvádím níže.

▪ jmenný tvar adjektiv: „...že jsem zdráv.“

▪ augmentativa: „Já mám žízeň jako vůl.“

▪ přirovnání:

„Stál jsem tam jako hromádka neštěstí...“

„Cítil jsem se jako malé opuštěné dítě v obchodním domě, které zoufale hledá svou maminku.“

„...bylo to jako čekání na Zlaté prasátko.“

„Rok uteče jako voda...“

„Safari bylo jedním slovem bomba.“

▪ personifikace:

„...život džungle se ozýval.“

„...po zádech se mi proháněly krupěje potu.“

„Po zádech mi přejel mráz.“

▪ vtipné vyjádření: „Zoufale jsem toužil po vodě. Ještě lépe by posloužila má placatka s domácí slivovicí, ale tu jsem naneštěstí nechal doma. Říkal jsem si, že v džungli mi zima nebude.“

Studenti se ale nevyhnuli ani výrazům, které vzhledem k označované skutečnosti nebyly funkční. V komunikátech se objevilo jak nemotivované opakování, tak i zcela nevhodná vyjádření.

„...a kolem mě bylo ticho a nikde ani živáčka a já věděl...“

„Tygr stál naproti mně a díval se na mě.“

„Jsem si udělal....jsem vzal dlouhý klacek...jsem se cítil jako proslulý cestovatel.“

„Srdce mi bušelo.“

„...prázdniny nabraly nového směru.“

„Musím zanechat chladnout hlavu.“

„Nemohl jsem přestat vycházet z údivu.“

„Žízeň byla ještě horší.“

„Z dálky jsem uslyšel proud vody.“

„Dlaněmi jsem začal horlivě pít.“

„...v příštím životě se budu držet ruky maminky.“

„Už mnou nepřijela nervozita, ale pýcha, která se mě doted' drží.“

„Čekal, dokud' neodešli.“

„Je přílišné ticho.“

Výstavba větných celků (3A) byla promyšlená a syntaktické prostředky užívali maturanti téměř vždy funkčně. V jednom případě došlo k narušení projektivity ve větné konstrukci a taktéž pouze jednou se pisatel nemotivovaně odchýlil od větné skladby.

„Naše prázdniny na Madagaskaru rázem nabraly nového směru po našem seskoku padákem.“

„Nepříjemná křeč mi projela žaludkem, kterou jsem vždy míval před matematikou.“

Ani v užití prostředků textové návaznosti maturanti nechybovali. Nejčastěji text navazoval prostřednictvím kataforického odkazování, deiktických zájmen, synonymních vyjádření či gramatických prostředků. Vzhledem k velmi dobré práci se syntaktickými prostředky a s prostředky textové koheze byl čtenářský komfort adresáta nenarušen.

Studenti text horizontálně členili (3B) do čtyř až šesti odstavců, což lze až na jednu výjimku považovat za funkční. V textu, jehož kompozice byla spíše nahodilá a nepromyšlená, produktor nebral v potaz jednotlivé kompoziční složky vypravování. V důsledku toho v komunikátu absentovala krize, peripetie a kolize byla spojena s katastrofou. Pouze ve dvou případech jsem shledala argumentaci užitou ve vypravování jako nelogickou a nefunkční. Jednalo se následující argumenty:

„Snažil se nás dopadnout polární medvěd.“ Z kontextu vypravování vyplývá, že hlavní hrdinu napadl v džungli polární medvěd, který utekl z místní zoo.

„Jmenoval se Moon, ale na člověka s tímto jménem mluvil perfektně anglicky.“ Tento argument vychází z předpokladu, že jméno člověka je určující pro znalost cizího jazyka.

Čtenářský komfort byl na velmi vysoké úrovni díky precizní úpravě všech analyzovaných komunikátů.

Revizní hodnocení se s hodnocením původním neshoduje ve čtyřech případech ze sedmi. Práce byly nadměrně bonifikovány zejména v kritériu 1B (zadaný útvar) a také v kritériu 3B (kompozice). Naopak podhodnocení slohových prací jsem zaznamenala opět v kritériu 2A(pravopis), kdy původní hodnotitel nerozlišoval „hrubou a malou chybu“. Všechny práce získaly potřebný počet bodů, tudíž jejich pisatelé v písemné části maturitní zkoušky obstáli.

Tabulka č. 20 Bodové ohodnocení vypravování

| Vypravování | Původní hodnocení | Revizní hodnocení |
|-------------|-------------------|-------------------|
| č. 1 | 28 | 25 |
| č. 2 | 24 | 19 |
| č. 3 | 30 | 30 |
| č. 4 | 17 | 17 |
| č. 5 | 13 | 13 |
| č. 6 | 24 | 22 |
| č. 7 | 21 | 19 |
| Průměr | 22,43 | 20,7 |

Zdroj: Autentické práce studentů SOŠ.

6.5.2 Jak jsem se stal detektivem

Zpracování zadání č. 6 si zvolili pouze dva maturanti ze střední odborné školy. Rozsah prací byl dostatečný.

Tabulka č. 21 Rozsah vypravování

| Vypravování | Počet slov |
|-------------|------------|
| č. 1 | 324 |
| č. 2 | 390 |
| Průměr | 357 |

Zdroj: Autentické práce studentů SOŠ.

Obě slohové práce jsou z hlediska zpracování tématu dostatečné, ale žádnou originální invenci autora textu v nich dle mého názoru nelze spatřit.

- Členové hudební skupiny po příchodu do zkušebny zjistili, že jim zmizela aparatura. Rozhodli se obejít zastavárny a zeptat se lidí v okolí, jestli neviděli někoho odvážet věci z jejich zkušebny. Po neúspěšných pokusech je oslovil stařík, který jim sdělil, že před dvěma dny jistý muž nakládal aparaturu do automobilu Ford. Za pár okamžiků frontmanovi volal manager, že jim před koncertem odvezl zesilovače k seřízení.
- Dívka se svým bratrem byli sami doma a chtěli přijít na kloub tomu, proč se na jejich zahradě vždy ve 21.00 večer rozsvítí světlo na čidlo. Oba se báli, ale dívka se rozhodla jít ven a přijít věci na kloub. Za vším byla sousedova kočka, která dostává pravidelně ve 21.00 žrádlo. Tím jak k němu běžela, míjela čidlo, proto se světlo samo rozsvítilo. I v tomto případě je pěti bodové hodnocení nadsazené. Téma je zpracováno v zásadě funkčně, avšak chybí mu originální invence.

Kritéria týkající se zadané komunikační situací a zadaného slohového útvaru (1B) byla naplněna pouze částečně. Vypravování byla psána v ich formě mužského a ženského rodu. Pisatelé užívali při výstavbě komunikátu vyprávěcí postup, bohužel ho vhodně nekombinovali např. s postupem popisným či úvahovým. Přímá řeč se ve slohových pracích vyskytovala, ale pouze v jedné práci funkčně. Narace byla oslabena především plochou zápletkou, kterou pisatelé nedokázali rozvést. Pro zvýšení dějového napětí jeden z pisatelů použil u sloves přechod z minulého do přítomného času.

V obou komunikátech se vykytovaly pravopisné chyby (2A), avšak pravopis nebyl stěžejním nedostatkem obou slohových prací. Chyby se objevily jen ojediněle, a to v pravopisu syntaktickém a lexikálním.

- čárka oddělující vedlejší větu vloženou: „*Na pocity, které jsem měla před vyřešením prapodivné záhady nikdy nezapomenu, ale mám ze sebe radost.*“
- písmena označující kvantitu hlásek: „...*začli jsme obchazet dům*...“
- tvrdé souhlásky: „...*v nedaleké putice*...“

Z hlediska slovní zásoby (2B) v textech převažovaly neutrální výrazy, které by vzhledem k označovaným skutečnostem mohly být nahrazeny například výrazy expresivními. I v dialogích zaznamenaných pomocí přímé řeči pisatelé užívali neutrální a spisovný jazyk. Pouze v jedné promluvě jsem zaznamenala oživení dialogu formou užití slov cizího původu. V ojedinělých případech se v textu vyskytla obrazná vyjádření:

- slova cizího původu: „*Tak co vy moje celebrity, už jste si všimli, že jsem si půjčil dodávku a hodil vaše zesilovače a bicí k seřízení před vši tour?*“
- personifikace: „*Ta událost mi ležela v žaludku pěkně dlouho.*“
- přirovnání: „*Život rockové hvězdy není jen med, ale i detektivka.*“
- synekdocha: „...*všem nám spadly čelisti.*“
- hyperbola: „...*hrobové ticho se rozprostřelo*...“

Nemotivované opakování a nevhodné výrazy se v textu objevily taktéž výjimečně.

- „...*kliče má i tato osoba, která nám tak ráda provádí takovéto vtípky.*“
- „...*měla jsem velkou radost a měla jsem pocit*...“
- „*Propukl ve mně smích.*“

Výstavba větných celků ani textová koheze (3A) nepředstavovala v analyzovaných slohových pracích problém. Výstavba větných celků byl promyšlená a funkční, v textu se neobjevily žádné nemotivované odchylky od větné skladby.

Častým prostředkem textové koheze bylo kataforické odkazování, kontaktové konektory a gramatické prostředky textové koheze.

„...*v tu ránu nám bylo jasné, že se jednalo o naše vybavení. Sedíme se zbytkem kapely v nedaleké putice*...“

„*Cítím, jak mi telefon vibruje v kapse. Na displeji bliká jméno našeho manažera.*“

„*Tak co vy moje celebrity, všimli jste si*...“

Čtenářský komfort byl narušen v jedné ze dvou prací. Pisatel evidentně nevypracoval koncept, proto se v textu často objevovalo škrtání a přepisování vybraných pasáží.

Horizontální členění (3B) obou textů bylo v zásadě funkční, práce obsahovaly pět odstavců. Společným problémem obou prací byla absence peripetie, která pramenila z nedostatečně promyšlené zápletky celého vypravování.

Bodové ohodnocení prací předkládám v níže uvedené tabulce. Oba komunikáty splnily potřebnou hranici 12 bodů. K nadhodnocení docházelo zejména v kritériu 1A téma a 1B útvar a komunikační situace.

Tabulka č. 22 Bodové ohodnocení vypravování

| Vypravování | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 28 | 25 |
| č. 2 | 19 | 19 |
| Průměr | 23,50 | 22 |

Zdroj: Autentické práce studentů SOŠ.

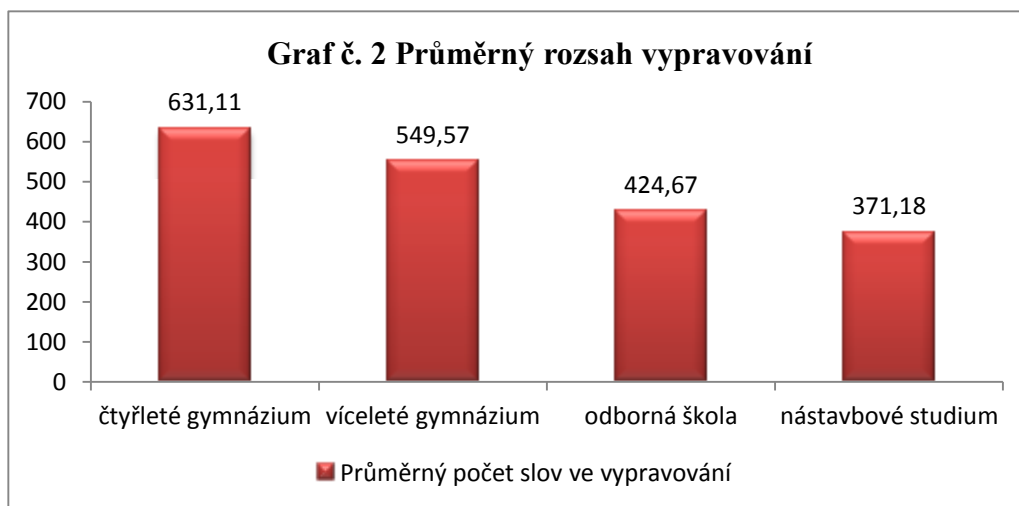
6.6 Výsledky komparativní analýzy – vypravování

Cílem komparativní analýzy bylo zhodnocení jazykové a komunikační kompetence, jejíž úroveň lze stanovit na základě zpracování jednotlivých kritérií zadání slohové práce. Níže uvedené výsledky mají kvalitativní charakter. Jedná se o nejčastěji vyskytující se dominantní aspekty výstavby textu, které vnímám jako vyučující českého jazyka a zároveň hodnotitelka maturitních slohových prací za podnětné pro svou další pedagogickou činnost.

Součástí komparativní analýzy je také porovnání odchylek původního a revizního hodnocení slohových prací, které je v závěru této kapitoly graficky zpracováno.

Rozsah práce

Prvním aspektem, kterému byla při analýze komunikátů věnována pozornost, byl rozsah vypravování. Průměrný rozsah vypravování se lišil v závislosti na typu střední školy. Z hlediska komunikační kompetence rozsah práce vnímám jako jeden z ukazatelů, který podmiňuje schopnost studenta vyprávět příběh a vyjádřit své myšlenky vzhledem k zadané komunikační situaci. Zároveň však rozsah není ukazatelem kvality takového vyjádření.



Zdroj: Autentické maturitní práce studentů z různých typů SŠ.

Studenti napříč jednotlivými typy škol splnili minimální rozsah práce jak v rámci původního hodnocení, tak i hodnocení revizního. Ukázalo se ale, že rozsah komunikátu přímo souvisí se schopností napsat vypravování, v němž dojde k postihnutí všech

kompozičních náležitostí. Zatímco v případě studentů z čtyřletého gymnázia, osmiletého gymnázia a odborné školy se tendence vypustit peripetii nebo ji ztotožnit se závěrem objevila pouze v několika případech, u dvouletého nástavbového studia byl tento jev velmi častý.

Téma práce

Podmínkou úspěšnosti slohové práce bylo také alespoň minimální dodržení zadaného tématu. Pokud by práce byla hodnocena v kritériu 1A nula body, dál by se již nehodnotila a byla považována za neúspěšnou. V tomto ohledu žádná analyzovaná práce nezískala v rámci původního hodnocení ani po revizním hodnocení v kritériu 1A nula bodů i přesto, že někteří pisatelé měli tendenci odklánět se od zadaného tématu a také nebyli schopni poutavě téma uchopit a zpracovat, případně nepracovali s motivy, které byly uvedeny v zadání práce.

Z hlediska naplnění zadaného tématu byli dle původního hodnocení nejvíce bonifikováni studenti víceletého gymnázia a střední odborné školy. Všichni pisatelé v rámci něj získali plný počet bodů, tj. 5. Naopak největší problém splnit toto kritérium činilo maturantům dvouletého nástavbového studia. Dle interního hodnocení získali v průměru 3,2 bodu. Práce studentů čtyřletého gymnázia byly průměrně ohodnoceny 3,8 body. V rámci revizního hodnocení tohoto kritéria jsem došla k závěru, že v případě osmiletého gymnázia, střední odborné školy a nástavbového studia měli původní hodnotitelé tendenci toto kritérium nadhodnocovat.

Útvar

Při naplňování všech aspektů, které utvářely zadanou komunikační situaci a útvar, opět docházelo k několika problémům. Příkladem může být nefunkční změna rodu vypravěče a formy vypravování v případě zadání č. 1 Africké dobrodružství. Dělo se tak v případech, kdy pisatelé ignorovali výchozí text, na který měli navázat. Částečná záměna vypravování za jiný slohový útvar se při analýze objevila pouze jednou, a to u pisatelky z víceletého gymnázia. Nejmarkantnějším problémem byla z mého pohledu neschopnost studentů rozvinout dostatečně zápletku a vyličit nečekaný zvrat, z něhož by vyplynul závěr. Pisatelé napříč všemi typy školy mnohdy inklinovali spíše k dějovému popisu. Komunikát, který by byl v tomto ohledu zcela funkční, jsem identifikovala pouze čtyřikrát. Dvakrát v případě pisatele z víceletého gymnázia a jednou ze střední odborné školy

a gymnázia čtyřletého. Nikdo z pisatelů nebyl v rámci původního i revizního hodnocení v tomto kritériu bonifikován nula body.

Pravopis

Pouze tři komunikáty, dva z víceletého gymnázia, jeden z odborné školy, byly pravopisně zcela bezchybné. Ve všech ostatních slohových pracích se pravopisné chyby vyskytovaly. Deset prací z třiceti šesti bylo v tomto kritériu hodnoceno nula body, což naznačuje, že v práci se vyskytlo deset a více pravopisných chyb.

Nejvíce chyb se studenti napříč všemi školami dopouštěli v pravopise syntaktickém. Nejčastěji vyskytující se pravopisná chyba byla čárka mezi větami vedlejšími. Z hlediska lexikálního pravopisu se jednalo o chybné skloňování zájmena ona v akuzativu, v případě morfologické pravopisu o shodu přísudku s podmětem. Nejméně pravopisných chyb se vyskytovalo ve slohových pracích maturantů z víceletého gymnázia, v průměru byli v tomto kritériu hodnoceni 4,5 body. Studenti z odborné školy získali za pravopis v průměru 2,72 bodu, gymnázium čtyřleté 2,5 a dvouleté nástavbové studium 0,33 bodů.

Počet prací, ve kterých se vyskytlo více než deset pravopisných chyb, vnímám jako alarmující. Tento výsledek jasně signalizuje velké nedostatky v jazykové kompetenci maturantů.

Lexikum

Pisatelé z víceletého, čtyřletého gymnázia a z odborné školy dokázali funkčně pracovat s různými vrstvami českého jazyka. Vhodně využívali i jazyka obrazného a též až na výjimky velmi dobře pracovali se synonymií, čímž eliminovali výskyt nemotivovaného opakování jazykových prostředků. Nikdo z pisatelů nebyl v rámci původního i revizního hodnocení bonifikován v tomto kritériu nula body.

Užití rozmanitých lexikálních prostředků, které by v textu působily funkčně, dělalo ve větší míře problém studentům nástavbového studia. Hojně se v analyzovaných pracích vyskytla taková volba slov, která narušovala porozumění textu, případně zcela nevhodně postihovala označovanou skutečnost. Výjimkou nebyla také přítomnost nemotivovaného opakování jazykových prostředků, které deklarovalo nedostatečnou schopnost využívat při produkci textu synonymii. Výše uvedené lexikální aspekty se v komunikátech studentů z ostatních typů škol vyskytly také, avšak ve významně menší míře.

Syntax a prostředky textové koheze

Výstavba syntaktických celků v textech studentů čtyřletého gymnázia a střední odborné školy byla v komunikátech spíše promyšlená, ačkoliv se zde v menší míře vyskytly odchylky od větné stavby, které měly vliv na čtenářský komfort adresáta.

Studenti v zásadě vhodně kombinovali složitá souvětí a věty jednoduché. V komunikátech dominovala souvětí o dvou až třech větách, přičemž rovnoměrně byla zastoupena souvětí ve vztahu parataxe i hypotaxe. Pouze v jedné práci jsem zaznamenala ve větší míře přítomnost přetížené větné skladby, které mělo za následek vznik syntaktických odchylek. Taktéž pouze ojediněle byl čtenářský komfort narušen nesoudružností textu, která byla způsobena častým škrtáním textu a přepisováním pasáží.

Studenti z víceletého gymnázia hodně kombinovali složitá souvětí a věty jednoduché, ale také do větné skladby funkčně zakomponovali řečnické otázky, věty zvolací či apoziopce. Čtenářský komfort nebyl žádným způsobem narušen ani v jedné práci. Taktéž u studentů z gymnázia čtyřletého a střední odborné školy nedocházelo v tomto kritériu k závažným pochybením.

Výrazněji ve větné skladbě chybovali studenti z dvouletého nástavbového studia. Až na výjimky byla v analyzovaných komunikátech přítomna přetížená syntax, z čehož plynulo i množství chyb v syntaktickém pravopisu. Čtenářský komfort byl narušen jednak častým škrtáním v textu, ale také zmíněným přetížením větné skladby. Druhým extrémem bylo užití nemotivovaně jednoduché větné skladby. V důsledku toho autoři slohových prací docílili strohého dějového popisu, který neměl s vypravováním příliš společného.

Prostředky textové koheze užívali pisatelé převážně funkčně. Vzhledem k charakteru slohového útvaru byly nejčastějšími prostředky textové koheze kataforické odkazování, užití deiktických zájmů a různých gramatických prostředků.

Kompozice textu

Obecně lze konstatovat, že dodržení kompoziční náležitosti u vypravování se ukázalo být pro maturanty problematické napříč všemi typy škol. Mnozí z nich podcenili z tohoto hlediska náročnost vypravování a řídili se chybným předpokladem, že text má být členěn do tří odstavců – úvod, střed a závěr.⁷⁷ Tato miskoncepce, kterou mají žáci

⁷⁷ Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08], str. 17. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

zafixovanou ze základní školy, kde se věnují převážně vypravování prostému, dle mého názoru poukazuje na podcenění výuky funkční stylistiky na některých středních školách.

Nejvhodněji text členili studenti víceletého gymnázia a odborné školy. Předložené práce obsahovaly nejčastěji pět až sedm logicky uspořádaných odstavců, které šlo považovat za přiměřené i vzhledem k rozsahu celé práce. Jen ojediněle se v kompozici vyskytla nevyváženost v organizaci textu.

Studentům ze čtyřletého gymnázia činila kompozice problém. Za nejzávažnější pochybení považují jednak zbytečnou roztříštěnost textu, kdy celý komunikát obsahoval devět až deset odstavců, ale také již výše zmiňovaný aspekt, a sice rozčlenění textu na strohý úvod – stať – závěr. Kompozice práce byla tudíž nevyvážená.

Mimo totožných problémů, které jsem identifikovala u gymnazistů ze čtyřletého gymnázia, nedokázali studenti nástavbového studia ve větší míře udržet logickou posloupnost děje ve vypravování. Horizontální členění bylo nahodilé a nepromyšlené. Jeden z pisatelů text nečlenil vůbec, což výrazně ztěžovalo čtenářský komfort adresáta.

Zároveň také pouze u studentů nástavbového studia byl čtenářský komfort mnohdy narušen zejména častým škrtáním a přepisováním textu. V pracích ostatních maturantů k žádnému narušení čtenářského komfortu nedocházelo.

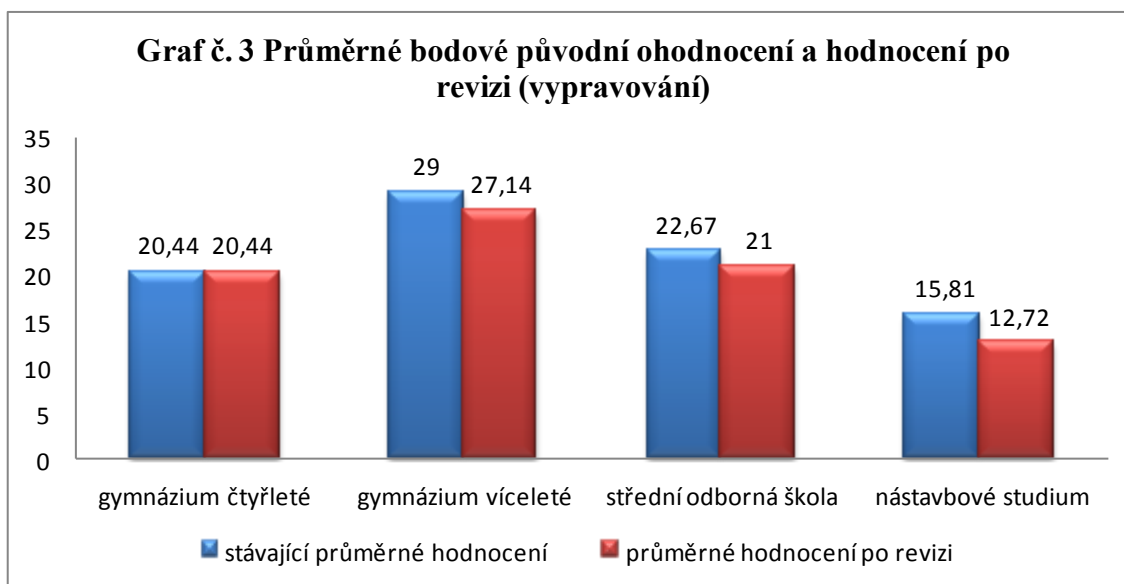
Hodnocení

Při srovnání původního a revizního hodnocení jsem došla k závěru, že práce v mnohých aspektech nebyly hodnoceny v souladu s principy, které jsou zakotveny v Metodickém materiálu pro hodnotitele písemné práce z českého jazyka⁷⁸. Z revizního hodnocení vyplývá konstatování, že hodnotitelé z osmiletého gymnázia, střední odborné školy a nástavbového studia komunikáty podle mého názoru nadhodnocovali.

Shoda původního a revizního hodnocení nastala v případě komunikátů z gymnázia čtyřletého. I přes mírně odlišné rozložení bodů v rámci bonifikovaných kritérií došlo v konečném hodnocení ke shodě. Tento výsledek lze vnímat jako nepřekvapivý, neboť se jedná o gymnázium, na kterém vyučují. Vysoká míra shody je zapříčiněna jednotným

⁷⁸Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z [www: http://www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz).

a dodržováním metodických pokynů pro hodnotitele písemných prací, kterými se celá předmětová komise českého jazyka na Gymnáziu Přípotoční řídí.



Zdroj: Autentické maturitní práce studentů z různých typů SŠ.

V případě slohových prací z osmiletého gymnázia docházelo k nadhodnocení zejména v kritériu 1A (téma práce). Všechna nadhodnocení se týkala neadekvátního udělení plného počtu bodů. Zároveň je nutné konstatovat, že jazyková a komunikační úroveň studentů z víceletého gymnázia byla ve srovnání s komunikáty z ostatních typů škol jednoznačně nadprůměrná. I po revizním hodnocení všechny práce uspěly a obdrželi.

Úroveň jazykové a komunikační kompetence studentů střední odborné školy byla srovnatelná se čtyřletým gymnáziem. I zde jsem však zaznamenala neadekvátní udělení plného počtu bodů ve zmiňovaném kritériu 1A.

Nejzávažnější rozdíly mezi revizním a původním hodnocením vypravování původními hodnotiteli se objevily při analýze slohových prací studentů dvouletého nástavbového studia. Mimo nadhodnocování jednotlivých kritérií jsem se zde setkala i s podhodnocením kritéria 2A pravopis. Toto podhodnocování signalizovalo, že si hodnotitelé neosvojili pravidla hodnocení písemných prací z metodických materiálů.

Z níže uvedené tabulky vyplývá, kolik analyzovaných komunikátů bylo celkem shledáno jako nadhodnocených. Etalon jeden až dva body lze vnímat jako akceptovatelný, neboť odráží určitou dávku subjektivity, která se do posuzování komunikátů promítne i přes to, že hodnotitelé práce posuzují v souladu s platnými metodickými pokyny.

Tabulka č. 23 Nadhodnocování slohových prací (vypravování)

| Typ školy ⁷⁹ | Bodová pásma nadhodnocování | | | Počet komunikátů | |
|-------------------------|-----------------------------|-----|----------|------------------|--------------|
| | 1-2 | 3-4 | 5 a více | celkem | nadhodnoceno |
| G4 | 2 | - | - | 9 | 2 |
| G8 | 1 | 2 | 1 | 7 | 4 |
| SOU N | 3 | 6 | 1 | 11 | 10 |
| SOŠ | 2 | 2 | 1 | 9 | 5 |
| Celkem | 8 | 10 | 3 | 36 | 21 |

Zdroj: Autentické slohové práce studentů z různých typů SŠ.

Závěr dílčí analýzy hodnocení

- Z celkového počtu 36 slohových prací bylo nadhodnoceno celkem 21, z toho 13 o více jak 3 body;
- 4 původně dostatečné komunikáty z dvouletého nástavbového studia byly ohodnoceny jako nedostatečné.

⁷⁹ G 4= gymnázium čtyřleté, G 8= gymnázium osmileté, SOŠ = střední odborná škola, SOU N= střední odborné učiliště s dvouletým nástavbovým studiem.

7. Analýza vybraných aspektů dalších slohových prací

Po vypravování byly nejčastěji volenými slohovými útvary úvaha a charakteristika. Cílem analýzy těchto komunikátů je ověření závěru, ke kterému jsem došla při komparaci hodnocení u vypravování. Ten signalizuje, že původní hodnotitelé slohové práce neposuzovali vždy objektivně. Bodovou komparaci původního a revizního hodnocení doplním komentářem, v rámci kterého vysvětlím důvody případné odlišné bonifikace příslušných komunikátů. V případě, že práce ohodnotím jako nedostatečnou, podložím toto stanovisko vybranými výňatky textu, které budou reprezentovat nedostatky práce, kvůli kterým nemohla být ohodnocena kladně.

Druhým aspektem, který zanalyzuji u tří nejčastěji zpracovávaných slohových útvarů (vypravování, úvaha, charakteristika), bude přítomnost komentáře, prostřednictvím kterého hodnotitelé měli doplnit číselnou bonifikaci.

7.1 Objektivita hodnocení slohových prací

Zpracování zadání písemné práce, jehož výsledkem měl být úvahový text, se v analyzovaném vzorku 120 prací objevilo celkem 29krát. Charakteristiku si jako písemnou maturitní práci zvolilo 17 studentů.

Přehled zastoupení komunikátů napříč jednotlivými školami je zanesen v níže uvedené tabulce.

Tabulka č. 24 Početní zastoupení úvah a charakteristik

| Typ školy | Úvaha | Charakteristika |
|-----------|-----------|-----------------|
| G4 | 6 z 30 | 2 z 30 |
| G8 | 9 z 30 | 3 z 30 |
| SOU N | 7 z 30 | 4 z 30 |
| SOŠ | 7 z 30 | 8 z 30 |
| Celkem | 29 ze 120 | 17 ze 120 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

7.1.1 Hodnocení úvahových textů

Ačkoliv se s úvahou žáci setkávají již na základní škole, nejsou v této době na hlubší úvahy psychicky ani vzdělanostně připraveni. Je tedy úkolem střední školy, aby si studenti úvahový postup osvojili a dokázali ho v textech funkčně používat.⁸⁰

Úvaha patří mezi náročnější slohové útvary, neboť podmínkou pro její realizaci je schopnost abstraktního myšlení, hlubší znalosti fakt, orientace v problematice daného tématu, ale také životní zkušenost a nadhled. V úvaze tedy jde o zamyšlení se nad problémem a o zaujetí postoje k němu, popř. o zhodnocení a vytyčení další perspektivy.⁸¹ Právě ona schopnost vymezit se vůči problému, pokusit se na něj nahlédnout z různých úhlů pohledu a své názory podpořit logickými argumenty, činí z úvahy komunikát náročnějšího charakteru.

V rámci maturitní písemné práce měli studenti na výběr ze dvou zadání, která obsahovala zpracování úvahového textu.

Zadání 2

Sdílení, nebo život?

VÝCHOZÍ TEXT

Nežijeme. Místo toho se nahráváme. Když má kapela koncert v klubu, nevidí diváky, ale mobily, které na ni míří. Svůj život posíláme na síť, aby se na něj mohli všichni podívat. Nežijeme pro sebe, ale pro svůj facebookový profil. (ČiliChilli 4/2013)

Zpracování: úvahový text o problematice nastíněné ve výchozím textu

Zdroj: Maturitní testy a zadání 2014. [on-line]. Dostupné z: [www http://www.novamaturita.cz/maturita-2014-jaro-1404036937.html](http://www.novamaturita.cz/maturita-2014-jaro-1404036937.html).

⁸⁰ Čechová, M., Styblík, V.: Čeština a její vyučování – didaktika. Praha: SPN 1998, str. 210.

⁸¹ Čechová, M., Styblík, V.: Čeština a její vyučování – didaktika. Praha: SPN 1998, str. 210.

Zadání 7

Těťiva a luk

VÝCHOZÍ TEXT

Jedna stará indiánská moudrost praví, že vztah mezi mužem a ženou je podoben těťivě a luku. Jedno bez druhého je k ničemu, společně se stávají silou, která uloví zvíře i zabije protivníka, silou, která nasytí domov a ochrání ho. (CERMAT)

Zpracování: úvahový text o roli muže a ženy ve vzájemném soužití (role výchozího textu inspirativní)

Zdroj: Maturitní testy a zadání 2014. [on-line]. Dostupné z: [www http://www.novamaturita.cz/maturita-2014-jaro-1404036937.html](http://www.novamaturita.cz/maturita-2014-jaro-1404036937.html)

Původní bodové hodnocení a hodnocení po revizi společně s komentářem, který se týká případných rozdílů v hodnocení jednotlivých komunikátů, předkládám níže.

Tabulka č. 25 Bodové ohodnocení úvahy – gymnázium čtyřleté

| Úvaha | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|--------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 19 | 19 |
| č. 2 | 24 | 25 |
| č. 3 | 23 | 23 |
| č. 4 | 17 | 16 |
| č. 5 | 23 | 24 |
| č. 6 | 19 | 20 |
| Průměr | 20,83 | 21,12 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Hodnocení úvah studentů čtyřletého gymnázia jsem shledala jako adekvátní, neboť bylo provedeno v souladu s metodickými pokyny pro hodnotitele písemných prací. Největší bodovou ztrátu maturanti utrhli zejména v kritériu 1A (téma), protože se často od zadaného tématu odkláněli. Dalším nežádoucím aspektem, který jsem v textech identifikovala, byla povrchní argumentace a občasná neschopnost jasného vymezení svého názoru. V tomto ohledu často docházelo k opominutí základních kompozičních prvků úvahy, kterými jsou teze – antiteze – syntéza.

Tabulka č. 26 Bodové ohodnocení úvahy – gymnázium osmileté

| Úvaha | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|--------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 30 | 28 |
| č. 2 | 30 | 28 |
| č. 3 | 30 | 30 |
| č. 4 | 29 | 27 |
| č. 5 | 29 | 26 |
| č. 6 | 28 | 24 |
| č. 7 | 30 | 28 |
| č. 8 | 30 | 29 |
| č. 9 | 30 | 28 |
| Průměr | 29,56 | 27,56 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Úvahové texty studentů z osmiletého gymnázia lze považovat za funkční, přesto se domnívám, že v mnohých případech byly nadhodnocené. Původní hodnotitel neakcentoval následující nedostatky, které se v textech objevovaly. Byly jimi například odklon od tématu. Ve zpracování zadání č. 7 studenti uvažovali spíše než o rolích muže a ženy nad výhodami a nevýhodami partnerského soužití.

Dále se někteří maturanti dopouštěli ve svých tvrzeních zbytečné paušalizace, která signalizovala mírnou absenci nadhledu a schopnosti pohlédnout na problém z vícera stran. Z uvedeného vyplývá, že nadhodnocení se týkalo zejména kritéria 1A. V ostatních kritériích maturanti zaslouženě získali vysokou bonifikaci.

Tabulka č. 27 Bodové ohodnocení úvahy – dvouleté nástavbové studium

| Úvaha | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|--------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 13 | 10 |
| č. 2 | 16 | 13 |
| č. 3 | 12 | 7 |
| č. 4 | 15 | 14 |
| č. 5 | 14 | 10 |
| č. 6 | 12 | 5 |
| č. 7 | 12 | nehodnoceno |
| Průměr | 13,43 | 9,83 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Všichni studenti z dvouletého nástavbového studia zvolili pro zpracování úvahového textu zadání č. 2 *Sdílení, nebo život*. Jeden z komunikátů nesplnil kritérium 1B, protože v textu prokazatelně dominovaly rysy vypravování. Práce neměla být dále hodnocena. Dle revizního hodnocení měli v písemné části maturitní zkoušky obstát pouze dva studenti. Ostatní práce neměly být hodnoceny jako úspěšné z několika důvodů.

Práce byly z hlediska zpracování tématu neinvenční, některé pasáže lze označit jako nelogické, povrchní, často pojednávající o jiném tématu.

- „*A kdo za to všechno může? (pozn. pisatel mluví o sdílení) Především vaše ego a lenost, sice internet na to má také vliv, ale je jenom prostředek. A jaký je lék na tuto nemoc? Uvědomění. Musím konstatovat, že je to nemoc nic jiného.*“
- *Pokud někdo chce žít svůj život pro jině, tak ať jde dělat lékaře nebo hasiče. (závěr úvahy).*
- „*Problém bude asi taky v tom, že je prostě jiná doba všude kolem číhá nebezpečí a rodiče mají o své děti strach. Nebo také v tom, že starší tlačítkové mobily se už moc nevyrábí. Ale myslím si, že jsem vlastně odbočil od tématu. Nad tímto tématem je mnoho otázek, na které se můžete ptát. Ale je to jen o úhlu pohledu.*“ (pozn. závěr úvahy)
- „*Další otázka, která se vznáší za tímto tématem je, jestli dnešní mládež nemůže zneužít nahranych dat a nevyvolat na jedince takzvanou „kyber šikanu.*“

Texty vykazovaly nedostatky i vzhledem k zadanému útvaru. Úvahový postup byl v několika případech nefunkčně nahrazen postupem vyprávěcím.

Množství pravopisných chyb ve všech nedostatečných slohových pracích překročilo hranici osmi chyb.

- „*Jak by se dali fotky zneužít? Například může s našima fotkama vyhrát nějakou soutěž. Toto je ta lepší varianta. Horší varianta je, že fotky hanlivě upraví a bude je šířit dál k naší škodě.*“ (pozn. z kontextu není znám podmět.)
- „*.....a né pořád koukat na fotky, jak jiní žijou. Jaký to má smysl, předci?*“
- „*Pomalu každý rodič se setkal u staršího syna či dcery, že řešily problémy spuštěné právě na sociálních sítích.*“ Takovou realitu ovšem vydí málo kdo.

Slovní zásobu jsem hodnotila jako nemotivovaně chudou, pisatelé často volili zcela nevhodná vyjádření vzhledem k označované skutečnosti.

- „*Pokusím se na problematiku podívat z vědeckého hlediska. Extroverti rádi dávají o sobě neustále něco vědět, proto oni jsou skupinou co neustále něco sdílí a nežijí svůj život. Jedním z několika důvodů je to, že oni mají co pořád sdílet, na rozdíl od druhé skupiny.*“ (pozn. Druhou skupinou má pisatel na mysli introverty.)
- *Každý z nás by neměl zapomínat, jak je za okny krásné a nikdy by neměl váhat o osobním kontaktu. Závěrem, bych chtěl ještě jednou připomenout uváženost rozhodnutí, co na ten internet nahrajeme.*

Kompozice se vyznačovala velkou chaotičností, studenti nezohledňovali kompoziční prvky úvahy (teze – antiteze – synteze). Taktéž i výstavba větných celků byla často nemotivovaně přetížena.

- „*Když poukážu na výchozí text tak je to dle mého třeba kámen úrazu. Není v tu chvíli lepší si ten koncert prostě užít? Dostat se do toho varu a užít si to se stovky jiných fanoušků né se zajímat o to, aby to hlavně viděli moji přátelé, že jsem na koncertu.*“
- „*Myslím si, že různé akce, co provádíme s přáteli, by se neměly dokumentovat, člověk když to zažije tak na to má vzpomínat na momenty, které si pamatuje a né které vidí na fotografii, přičemž celý facebook má srandu na jeho účet.*“

Za stěžejní problém všech neúspěšných komunikátů považuji absolutní neschopnost studentů prezentovat svůj názor a podložit ho relevantním argumentem. Argumentace tak působila primitivně, často byla zavádějící. Pisatelé své argumenty také chybně generalizovali.

- „Dovolte mi, abych se dnes zamyslel nad velice aktuálním tématem, a to je sdílení a jeho vliv na člověka. Sdílení postihuje nejen jednotlivce jako takového, ale i celé státy v rozvojových zemích.“ (pozn. úvod úvahy)
- (pozn. pisatel hovoří o pravidelném nahrávání fotografií na facebook) „Je to tak správně? Správně to určitě není, protože většina lidí už se nedokáže ani normálně bavit a proto vzniká mezi nimi bariéra, která se dá později jen těžko zbavovat.“
- „Ano, používám facebook a jiné sítě, ale jen z jednoho důvodu a to je komunikace s přítelkyní.“
- „Jak to vidím do budoucna? Odpověď je jednoduchá. Doba je jaká je, všude kolem nás elektronika, která nás pohltila a tak to taky bude pokračovat.“

Na základě revizního hodnocení je 5 slohových prací ze 7 posouzeno jako nedostatečných.

Tabulka č. 28 Bodové ohodnocení úvahy – střední odborná škola

| Úvaha | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|--------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 25 | 24 |
| č. 2 | 25 | 25 |
| č. 3 | 29 | 24 |
| č. 4 | 27 | 22 |
| č. 5 | 20 | 22 |
| č. 6 | 17 | 18 |
| č. 7 | 25 | 25 |
| Průměr | 24 | 22,86 |

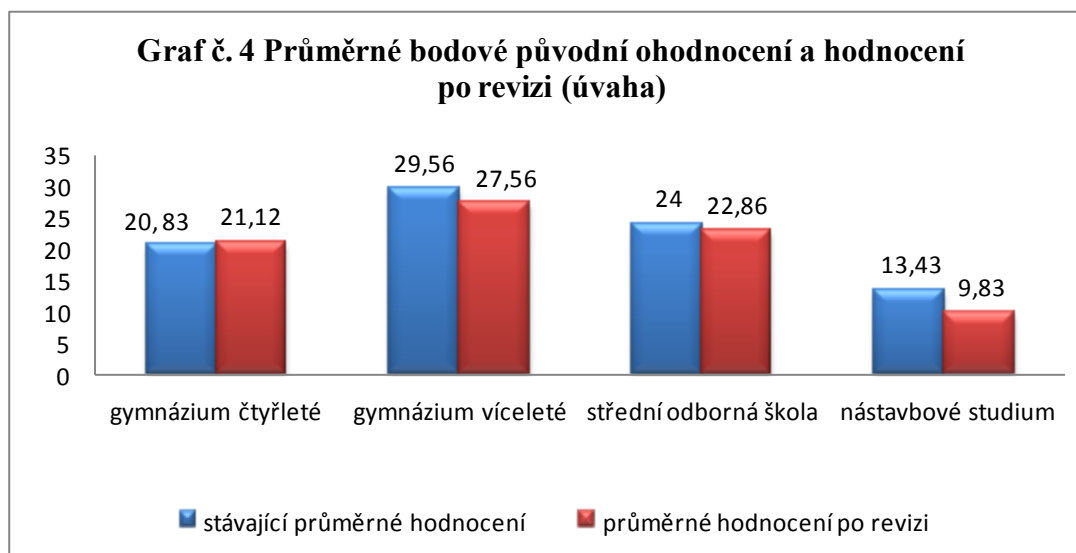
Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Všichni studenti ze střední odborné školy, kteří si vybrali pro zpracování své maturitní písemné práce úvahový text, uspěli jak v rámci hodnocení původního, tak i revizního. Úroveň jazykové a komunikační kompetence studentů byla stejně jako v případě vypravování srovnatelná s kompetencí studentů ze čtyřletého gymnázia.

Hodnocení prací nebylo vždy zcela objektivní. V textech jsem identifikovala jak tendenci komunikáty nadhodnocovat, tak i podhodnocovat. K bodovému podhodnocení

došlo v kritériu 2A pravopis. Hodnotitel neakcentoval rozdíl mezi „malou a hrubou“ pravopisnou chybou a opětovně započítával i chyby, které se v textu opakovaly.

Rozdíl průměrného původního hodnocení a hodnocení revizního je znázorněn v níže uvedeném grafu.



Všechny komunikáty z víceletého gymnázia, čtyřletého gymnázia a odborné školy získaly v revizním hodnocení více jak 12 bodů, tudíž všichni pisatelé v písemné části maturitní zkoušky uspěli. Nejmarkantnější rozdíl mezi interním a revizním hodnocením jsem zaznamenala v případě prací z dvouletého nástavbového studia. Jejich jazyková i stylistická úroveň byla až na výjimky nedostatečná, což naznačuje i průměrná revizní bonifikace, která činila 9,83 bodů.

Z níže uvedené tabulky vyplývá, kolik analyzovaných komunikátů bylo celkem shledáno jako nadhodnocených. Stejně jako v případě analýzy vypravování zdůrazňuji, že nadhodnocení v etalonu jeden až dva body nevnímám jako závažné, neboť dle mého odráží přirozenou míru subjektivity, která je vždy hodnotitelem do posuzování komunikátu promítnuta.

Tabulka č. 29 Nadhodnocování slohových prací (úvaha)

| Typ školy ⁸² | Bodová pásma nadhodnocování | | | Počet komunikátů | |
|-------------------------|-----------------------------|-----|----------|------------------|--------------|
| | 1-2 | 3-4 | 5 a více | celkem | nadhodnoceno |
| G4 | 1 | - | - | 6 | 1 |
| G8 | 6 | 2 | | 9 | 8 |
| SOU N | 1 | 3 | 3 | 7 | 7 |
| SOŠ | 1 | - | 2 | 7 | 3 |
| Celkem | 9 | 5 | 5 | 29 | 19 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Nejčastěji se nadhodnocování dopouštěli vyučující z osmiletého gymnázia a dvouletého nástavbového studia. Gymnazisté byli dle mého názoru nadmíru bonifikováni udělením pěti bodů téměř ve všech kritériích, proto tedy v rámci původního hodnocení obdrželi průměrně 29,56 bodů. U hodnotitelů studentů z nástavbového studia jsem zaznamenala nadhodnocení zejména u prací, které oscilovaly kolem 10-11 body. Hodnotitelé takové práce bonifikovali 12 body, aniž by jejich jazyková a stylistická úroveň takové bonifikaci odpovídala.

Závěr dílčí analýzy hodnocení

- Z celkového počtu 29 úvah bylo nadhodnoceno celkem 19, z toho 10 o více jak 3 body;
- 5 ze 7 slohových prací z dvouletého nástavbového studia jsem ohodnotila jako nedostatečné.

Stejně jako v případě analýzy hodnocení u vypravování jsem došla k závěru, že vybraní hodnotitelé měli tendenci komunikáty nadhodnocovat.

⁸² G 4= gymnázium čtyřleté, G 8= gymnázium osmileté, SOŠ = střední odborná škola, SOU N= střední odborné učiliště s dvouletým nástavbovým studiem.

7.1.2 Hodnocení charakteristik

Podobně jako vypravování a úvahu je možné charakteristiku považovat za jeden z tradičních slohových útvarů, se kterými se žáci setkávají již na základní škole. Na škole střední by si studenti měli osvojit hlubší znalosti principů výstavby tohoto typu textu tak, aby splňoval následující funkční vlastnosti. *„Charakteristika je výstižným popisem základních distinktivních rysů objektu; při charakteristice člověka jde zároveň o jeho hodnocení, proto přibývá hodnotících slov. (...) Můžeme odlišit charakteristiku vnější, zachycující zevnějšek postavy, i vnitřní, která směřuje k zachycení podstaty osobnosti. Typickým výrazovým prostředkem krásné literatury je charakteristika nepřímá, v níž usuzujeme na charakter člověka z popisu jeho jednání.“*⁸³

Úkolem maturantů, kteří se rozhodli zpracovat zadání maturitní písemné práce č. 5 s názvem *Je s ním legrace, i když je jen 2D*, bylo zpracovat charakteristiku filmové animované postavy.

Zadání 5

Je s ním legrace, i když je jen 2D

VÝCHOZÍ TEXT

Žirafák umírající každých 5 sekund na jinou tropickou nemoc, žraloci-vegetariáni, závodník Blesk McQueen, měkkosrdcatí bubáci ve skříně, neodbytní oslíci, oříškůlačné veverky... Co mají společného? Kanonádu hlášek, perfektní animaci, dechberoucí barvy a happy end, který nás ale neurazí, spíš naopak... (CERMAT)

Zpracování: charakteristika filmové animované postavy (role výchozího textu inspirativní)

Zdroj: Maturitní testy a zadání 2014. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-10]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/maturita-2014-jaro-1404036937.html>.

Výsledky původního a revizního hodnocení jsou zaznamenány v níže uvedených tabulkách.

⁸³ Čechová, M.: Současná stylistika. Praha: nakl. Lidové noviny 2008, str. 112.

Tabulka č. 30 Bodové ohodnocení charakteristiky – gymnázium čtyřleté

| Charakteristika | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-----------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 21 | 21 |
| č. 2 | 23 | 23 |
| Průměr | 22 | 22 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

S hodnocením charakteristik studentů z čtyřletého gymnázia zcela souhlasím. Nejvýraznějším nedostatkem, který se v komunikátech objevil, bylo nefunkční užívání specifických jazykových prostředků a větší množství pravopisných chyb. Příkladem může být tento výňatek: *„Anna je na pohled křehká, mladá a malá dívenka královského původu, která kvůli malému množství komunikace s lidma, vystupuje občas příliš zbrkle a roztržitě.“*

Tabulka č. 31 Bodové ohodnocení charakteristiky – gymnázium osmileté

| Charakteristika | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-----------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 29 | 29 |
| č. 2 | 30 | 23 |
| č. 3 | 30 | 30 |
| Průměr | 29,67 | 27,33 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Rozdíl mezi původním a revizním hodnocením ve slohových pracích studentů z osmiletého gymnázia jsem identifikovala pouze v jednom případě. Jednalo se o práci, která byla dle mého názoru neadekvátně ohodnocena plným počtem bodů zejména z následujících důvodů.

Prvním je nedostatečná práce se synonymií, v důsledku které pisatel neustále opakuje ve větách totožný podmět: *„Homer žije se svou ženou Mage...“; „Homer není zrovna nejchytřejší....“; „Každou neděli chodí Homer se svou rodinou do kostela...“; „Homer pracuje jako bezpečnostní technik...“*. V tomto ohledu je hodnoceno jako nedostatečné užívání rozmanitých prostředků textové koheze. Dalším nedostatkem komunikátu byla oslabená charakteristika vnitřní a také absence vyjádření vztahu autora textu k animované postavě.

Tabulka č. 32 Bodové ohodnocení charakteristiky – dvouleté nástavbové studium

| Charakteristika | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-----------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 13 | 10 |
| č. 2 | 8 | 4 |
| č. 3 | 15 | 10 |
| č. 4 | 15 | 12 |
| Průměr | 12,75 | 9 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Dle původního hodnotitele nebyla úspěšná jedna slohová práce, která získala osm bodů. Podle mého názoru byla tato práce na hranici možné hodnotitelnosti, neboť text byl velmi nečitelný, pisatel jej horizontálně ani vertikálně nečlenil. „*Tom neustále vymíslí jak se zbavit myši. Myš ale po čase zjistí že kočku chce myš zničit, takže to už je pak spíše taková hra kočky a myši. Toma to ale trápí že se nemůže zbavit myši a mýt celý dům pro sebe.*“

Ze 4 charakteristik však neměly být úspěšné ještě další 2. Všechny původně úspěšné práce byly nadhodnoceny zejména v kritériu 1A, 2B a také 3B, kde získaly shodně tři body. Takové hodnocení však signalizuje, že práce byly v těchto kritériích v zásadě funkční, s čímž nemohu souhlasit. Níže uvádím výňatky z původně dostatečných prací.

V pracích se objevila nelogická vyjádření a též nevhodná vyjádření vzhledem k označované skutečnosti:

- „*V této slohové práci jsem se rozhodl charakterizovat filmovou animovanou postavu z filmu Shreck. Touto charakterizovanou postavou bude oslík.*“
- „*Čelo má dlouhé, což mu dělá velmi šišatý tvar hlavy.*“
- „*Pusa je tak veliká, že s ní dokáže pozřít hamburger.*“
- „*Umi uvařit jaký koliv jídla z přírodních zdrojů i živých živočichů.*“
- „*Výhledově je to vlastně osel jako každý jiný. Tento osel se ale od ostatních poněkud liší, a to tím, že umí mluvit.*“

Výjimkou nebyla také přítomnost přetížené, či naopak jednoduché větné skladby a nedostatečná práce s prostředky textové koheze:

- „*Jeho silnou stránkou je, že když udělá nějaký průšvih, tak umí udělat psí uši a to ostatní odzbrojí a odpustí mu to.*“

- „*Moje nejoblíbenější animovaná postava je Shreck. Je to hlavní postava z filmu Shreck. Je to zlobr. Jeho kůže je zelená. Je vysoký cca 175 cm.*“
- „*Homer nosí vždy stejné věci... „Homer není moc chytrý...“ „Homer má syna Bárta.*“

Často se pisatelé dopouštěli také pravopisných chyb:

- „*Má sice negativní vlastnosti, ale ty pozitivní převyšují.*“
- „*Na své zahradě mu rostou všelijaký druhy zeleně.*“
- „*Dokáže si poradit z každými problémy.*“
- „*Shreck nemá společenské chování. Neví jaký to je být člověkem.*“

Tabulka č. 33 Bodové ohodnocení charakteristiky – střední odborná škola

| Charakteristika | Původní ohodnocení | Revizní ohodnocení |
|-----------------|--------------------|--------------------|
| č. 1 | 24 | 20 |
| č. 2 | 19 | 16 |
| č. 3 | 12 | 10 |
| č. 4 | 18 | 18 |
| č. 5 | 28 | 26 |
| č. 6 | 23 | 19 |
| č. 7 | 28 | 28 |
| č. 8 | 17 | 17 |
| Průměr | 21,13 | 19,25 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Domnívám se, že v pěti případech byly komunikáty nadhodnocené. Původní hodnotitelé dle mého názoru neakcentovali nedostatečnou práci studentů s prostředky textové návaznosti a nehodnou volbu jazykových prostředků vzhledem k označované skutečnosti. V rámci revizního hodnocení byl jeden z komunikátů shledán jako nedostatečný, neboť získal pouze 10 bodů. V avizované písemné práci byla půlka záznamového archu, který byl určen k umístění finální podoby textu, přeškrtnuta, tudíž čtenářský komfort adresáta byl již tímto aspektem velmi narušen. Práce byla nedostatečná i z hlediska všech dalších aspektů hodnocení.

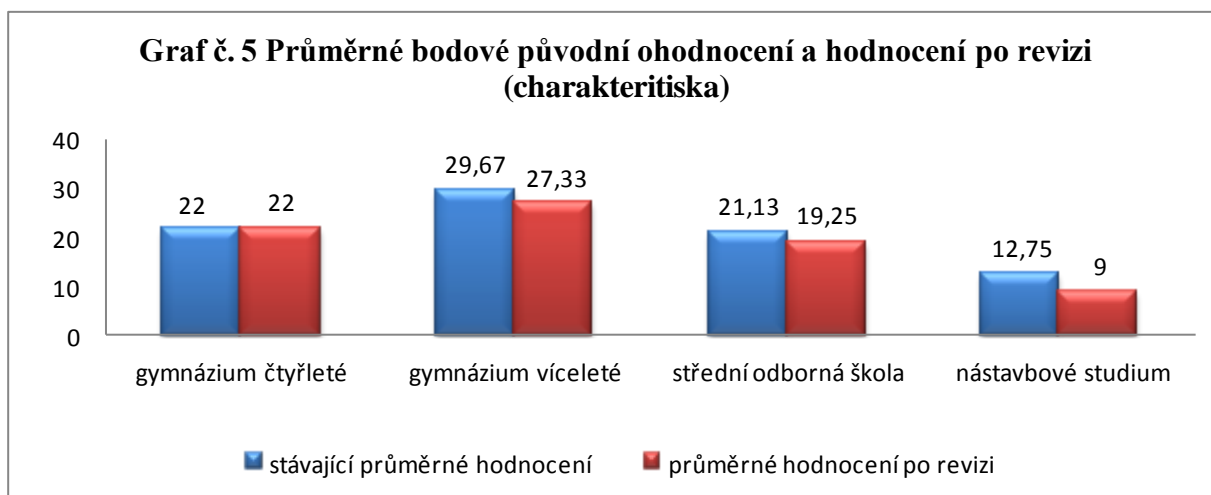
Příkladem může být nemotivované opakování:

- „V dnešní době je už mnoho animovaných postaviček a je jich čím dál více.“ *Začíná to od animovaných postaviček z Madagaskaru přes různé další postavičky a jednou z nich je má oblíbená postavička závodník Blesk McQueen.*“
- „Velmi zvláště v tomto filmu vymysleli běžné lidské vnímání, jako je zrak. Přes celé přední sklo auta má oči. (pozn. pisatel hovoří o automobilu)

Přítomnost pravopisných chyb a přetížená větná skladba byla též častá:

- *Je velmi sebevědomí a vrhá se situací, které poté pro něj nemusí být příjemná. (pozn. pisatel hovoří o automobilu).*
- „Pokud se mu nějak poradí, udělá si vše podle svého. Za to ke konci prvního dílu začne být rozumější.“
- „Tento film poukazuje na dobré chování a zlepšení vystupování dnešních mladých lidí. Doporučuji tedy si tento film, pokud máte malé děti, pořídit, jelikož je s animovanými postavičkama legrace.“ (pozn. závěr charakteristiky)

Rozdíl průměrného původního hodnocení a hodnocení revizního spolu s přehledem bodových pásem nadhodnocení komunikátů je znázorněn v níže uvedeném grafu a tabulce.



Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Podobně jako v předchozích revizích se i v analýze charakteristik potvrdila tendence komunikáty nadhodnocovat. Nejvýrazněji práce nadhodnocovali hodnotitelé z dvouletého nástavbového studia, odborné školy a v jednom případě také z gymnázia víceletého. Nejfatálnější důsledek mělo nadhodnocování slohových prací studentů

z dvouletého nástavbového studia. Z původních tří dostatečných prací byla takto v rámci revizního hodnocení ohodnocena pouze jedna.

Tabulka č. 34 Nadhodnocování slohových prací (charakteristika)

| Typ školy ⁸⁴ | Bodová pásma nadhodnocování | | | Počet komunikátů | |
|-------------------------|-----------------------------|-----|----------|------------------|--------------|
| | 1-2 | 3-4 | 5 a více | celkem | nadhodnoceno |
| G4 | - | - | - | 2 | 0 |
| G8 | - | - | 1 | 3 | 1 |
| SOU N | - | 3 | 1 | 4 | 4 |
| SOŠ | 2 | 3 | - | 8 | 5 |
| Celkem | 2 | 6 | 2 | 17 | 10 |

Zdroj: Autentické práce studentů z různých typů SŠ.

Závěr dílčí analýzy hodnocení

- Z celkového počtu 17 charakteristik bylo nadhodnoceno celkem 10, z toho 8 o více jak 3 body;
- 4 z 5 charakteristik pocházejících od studentů z dvouletého nástavbového studia byly shledány jako nedostatečné;
- 1 práce ze střední odborné školy byla ohodnocena jako nedostatečná.

Předpoklad, že hodnotitelé inklinují k příliš subjektivnímu pojetí hodnocení slohových prací, které není vždy v souladu s platnými předpisy, se tedy potvrdilo při analýze všech tří nejčastěji volených slohových útvarů.

⁸⁴ G 4= gymnázium čtyřleté, G 8= gymnázium osmileté, SOŠ = střední odborná škola, SOU N= střední odborné učiliště s dvouletým nástavbovým studiem.

7.2 Komentář hodnotitele jako součást hodnocení komunikátu

Ani v jednom hodnocení slohové práce nebyl přítomen doprovodný komentář hodnotitele, tudíž se potvrdil předpoklad, že bude-li mít tento požadavek pouze doporučující charakter, nebude hodnotiteli akcentován.

Domnívám se, že v případě, kdy hodnotitel práci posoudí jako nedostatečnou, by měla být přítomnost komentáře legislativně nárokována. Pro neúspěšného maturanta může být takováto zpětná vazba zásadní v přípravě na opravný termín písemné práce.

Závěr a diskuze

Na základě stanovení relace mezi jazykovou úrovní maturitních slohových prací a jejich hodnocením založeném na principu interního posuzování docházím k následujícímu závěru. Jazyková a stylistická úroveň slohových prací vždy neodpovídala bonifikaci, kterou byly ohodnoceny interními hodnotiteli z příslušných středních škol. Komparace interního a revizního hodnocení slohového útvaru vypravování ukázala, že hodnotitelé z osmiletého gymnázia, dvouletého nástavbového studia a střední odborné školy slohové práce nadhodnocovali.

Tento aspekt byl verifikován prostřednictvím komparace interního a revizního hodnocení i u dalších slohových útvarů, kterými byla úvaha a charakteristika. I v případě těchto slohových útvarů revizní hodnocení deklaruje tendenci interních hodnotitelů slohové práce nadhodnocovat.

Díky tomuto závěru došlo k potvrzení předpokladu, že interní hodnocení na školách je v mnoha případech neobjektivní, a tudíž je nutné vrátit se zpět k centrálnímu hodnocení slohových prací, které je vykonáváno týmy speciálně vyškolených hodnotitelů anonymně. Jedině tak může mít písemná maturitní zkouška z českého jazyka vypovídající hodnotu o jazykové úrovni studenta s maturitním vzděláním.

Provedené šetření, které obsahovalo vypracování revizního hodnocení 82 písemných komunikátů napříč jednotlivými školami, v konečném výsledku ukázalo následující výsledky:

- z 82 slohových prací bylo nadhodnoceno celkem 50 prací;
- nadhodnocení v rozmezí 1-2 bodů, které je akceptovatelné, bylo identifikováno v 19 slohových prací;
- 21 prací bylo nadhodnoceno o 3-4 body;
- 10 prací bylo nadhodnoceno o 5 bodů a více;
- z celého analyzovaného vzorku 82 prací byl dle původního hodnocení za nedostatečný označen pouze 1 komunikát z dvouletého nástavbového studia;
- po revizním hodnocení bylo nedostatečných 14 komunikátů (13 z dvouletého nástavbového studia a 1 z odborné školy).

Učitelé z příslušných škol slohové práce nadhodnocovali v tomto procentuálním poměru:

- gymnázium čtyřleté – 3 práce ze 17, tj. 17,64 %
- gymnázium osmileté – 13 prací z 19, tj. 68,42 %
- dvouleté nástavbové studium – 21 prací z 22, tj. 95,45 %
- střední odborná škola – 13 prací z 24, tj. 54,16 %

Předpoklad, že v posuzování písemných prací studentů ze čtyřletého gymnázia se bude interní a revizní hodnocení až na výjimky shodovat, se naplnil. Průměrně byly analyzované práce interně bonifikovány **21,09 body**, po revizním hodnocení pak **21,18 body**.

Nadhodnocení slohových prací studentů z osmiletého gymnázia se projevovalo v neadekvátním udělení 5 bodů v jednotlivých kritériích zpracování písemné práce. Průměrně slohové práce bez ohledu na konkrétní slohový útvar získaly v rámci interního hodnocení **29,41 bodů**, v rámci hodnocení revizního **27,34 bodů**. Nadhodnocení tedy detekováno bylo, avšak nemělo vliv na posouzení dostatečnosti/nedostatečnosti práce.

Nejčastěji slohové práce nadhodnocovali vyučující z dvouletého nástavbového studia. Nadměrná bonifikace se objevovala u prací, jejichž revizní bodové ohodnocení se pohybovalo těsně pod hranicí úspěšnosti, tj. 12 bodů. Průměrné interní hodnocení slohové práce se pohybovalo kolem **13,99 bodů**. Průměrná revizní bonifikace byla stanovena na **10,52 bodů**. Nadhodnocení mělo vliv na posouzení dostatečnosti/nedostatečnosti práce.

Písemné práce studentů ze střední odborné školy byly na základě interního hodnocení bonifikovány v průměru **22,65 body**. V rámci revizního posouzení získaly práce v průměru **21,12 bodů**. Nadhodnocení mělo vliv na dostatečnost/nedostatečnost práce v jednom případě.

U hodnotitelů z dvouletého nástavbového studia a střední odborné školy jsem zaznamenala také tendenci podhodnocovat slohové práce v kritériu 2A, tedy v pravopise. Vyučující neakcentovali rozdíl mezi „malou a hrubou“ chybou. Posuzování těchto aspektů je popsáno v metodických materiálech pro hodnotitele písemných prací z českého jazyka. Lze proto usuzovat, že ne všichni hodnotitelé se těmito pokyny řídí.

Dle revizního posouzení slohových prací disponují nejvyšší úrovní komunikační a jazykové kompetence studenti z víceletého gymnázia. Objektivně tito studenti

v písemných pracích uplatnili nejen velmi dobrou úroveň kompetence jazykové, ale také diskurzní i strategické, což deklaruje i vysoká průměrná revizní bonifikace. Slohové práce studentů z gymnázia čtyřletého a odborné školy lze vnímat jako srovnatelné, avšak na úroveň osmiletého gymnázia nedosahovaly. Výrazný propad v jazykové i stylistické úrovni slohových prací byl identifikován v textech studentů dvouletého nástavbového studia, a to ve všech sledovaných kompetencích. Tato tvrzení vychází z revizní bonifikace jednotlivých kritérií hodnocení písemných prací.

Výsledky komparativní analýzy tedy ukázaly, že jazyková i stylistická úroveň studentů z dvouletého nástavbového studia je ve srovnání s ostatními typy školy na nedostatečné úrovni. I přesto však tito studenti maturitní zkoušku získali. Podle mého názoru tak dochází k degradaci nejen jazykového vzdělání, ale také samotné maturitní zkoušky, která v tomto ohledu přestává mít jakoukoliv vypovídající hodnotu a jen stěží může garantovat určitou úroveň vzdělání.

Analýza vzorku 120 komunikátů dále ukázala, že studenti napříč všemi typy škol volili pro zpracování slohové práce nejčastěji tradiční slohové útvary, jako je vypravování, úvaha a charakteristika. Tato jednostranně orientovaná volba je překvapující zejména u studentů odborných škol a dvouletého nástavbového studia, u kterých by bylo možné očekávat volbu komunikátů administrativního či odborného charakteru, neboť tomu odpovídají i výstupy z RVP pro tento typ škol. Zmíněný fakt také podporuje předpoklad, že vyučující v mnoha případech během výuky sloh a komunikační výchovu neakcentují.

Druhým cílem práce bylo kritické posouzení vhodnosti současné podoby písemné maturitní zkoušky z českého jazyka. Domnívám se, že jednotná podoba maturitní písemné práce z českého jazyka není vhodná pro všechny typy středních škol, neboť výuka funkční stylistiky a taktéž hodinová dotace předmětu český jazyk a literatura není pro všechny typy středních škol jednotná. Totožné zadání písemné práce pro všechny maturanty vnímám z těchto důvodů jako nesmyslné. *„Musíme změnit stav, kdy máme jednu maturitu pro všechny školy bez rozdílu zaměření. Já bych chtěl jeden typ maturity pro gymnázia, druhý typ pro odborné školy. Co se týká učebních oborů, dovedu si představit, že tam nebude maturita vůbec a bude v budoucnu nahrazena mistrovskou zkouškou. Tím bychom také vyřešili problém, že srovnáváme nesrovnatelné. Jen hodinová dotace na gymnázium na*

*některý z předmětů je několikanásobně vyšší než třeba na odborné škole.*⁸⁵ Česká republika by se tak připojila k dalším státům Evropy, jako jsou Dánsko, Norsko, Francie, Maďarsko, Malta, Kypr aj., v nichž jsou jednotlivá zadání státní maturitní zkoušky odlišná v závislosti na typu střední školy.⁸⁶

Níže předkládám k diskuzi určitá východiska, která by mohla být promítnuta do podoby maturitní zkoušky z českého jazyka v následujících letech. Jediný konkrétní veřejně dostupný návrh na podobu maturitní zkoušky 2018+ předložila Asociace češtinářů. Její předseda PhDr. Jiří Kostečka, Ph.D., byl současným ministrem školství Marcellem Chládkem přizván do expertní komise odborníků, kteří se budou na modifikaci podoby maturitní zkoušky podílet.⁸⁷ Vybrané názory Asociace češtinářů předkládám níže k diskuzi.

Prioritou zmiňovaného návrhu je návrat k centrálnímu hodnocení slohových prací. V 2012 byly slohové práce opravovány centrálními hodnotiteli. Systém centrálního hodnocení zajišťovalo 24 hodnotitelských týmů, které dohromady čítaly 400 vyškolených hodnotitelů. Jak uvádí Jiří Kostečka: „... s intencí dodržovat přísnou anonymitu ve vztahu hodnocený – hodnotitel bylo rozhodnuto přesunout hodnocení a klasifikaci maturitní slohové práce ze škol do státem zřízeného evaluačního centra. Následovalo několikaměsíční prezenční i e-learningové školení potenciálních vedoucích hodnotitelských týmů, kteří se rekrutovali ze zkušených aprobovaných češtinářů. Z celkového počtu 31 jich prošlo náročnou certifikací 24 a ti se pak stali školiteli svých týmů.“⁸⁸ S tímto návrhem se na základě výsledků výzkumné části práce ztotožňuji, neboť ačkoliv mají vyučující na školách k dispozici propracované metodické postupy pro hodnotitele a všichni museli projít hodnotitelskou certifikací, v konečném důsledku neexistuje kontrolní mechanismus, který by jejich neobjektivní posouzení odhalil.

Otázkou dále zůstává i možný návrat k tzv. dvoustupňovému modelu maturitní zkoušky, který by znamenal znovunavrácení základní a vyšší úroveň obtížnosti.

⁸⁵ Vyjádření ministra školství, mládeže a tělovýchovy Marcela Chládky pro Český rozhlas. [on-line] 2. 5. 2014. [cit. 2014-15-11]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/ministr-skolstvi-chce-zavest-ruzne-obtiznosti-maturitni-zkousky-podle-typu-skoly--1345942.

⁸⁶ Národní ústav pro vzdělávání: Ukončování středního vzdělání v Evropě. In: Zpravodaj 2/2010, XXI. ročník, str. 3. [on-line]. [cit. 2014-11-11]. Dostupné z: www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2010/Zp1002a.pdf.

⁸⁷ Asociace češtinářů. [on-line]. 2014, [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://ascestinaru.cz/predseda-asc-byl-prizvan-do-narodniho-kulateho-stolu-k-maturitni-zkouse/>.

⁸⁸ Kostečka, J.: Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrhačům. In: Učitelské noviny č. 26/115. [on-line]. 2012, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/>.

Navrhovaný koncept dvou úrovní maturitní zkoušky, k jehož zrušení se už jednou přistoupilo v roce 2012, hodnotím jako přínosný. Osobně se domnívám, že vyšší obtížnost maturitní zkoušky z českého jazyka by měla být pro gymnaziální studenty povinná. „*Snad všichni praktici se shodují na tom, že jednoúrovňová maturita dosažitelná frekventantům většiny SOU a některých SOŠ bude zcela k smíchu gymnazistům, a naopak maturita přiměřená gymnaziálnímu standardu bude nepřiměřeně náročná pro většinu učňů a řadu žáků středních odborných škol.*“⁸⁹ Pokud si mají totiž gymnazisté maturitní zkoušky vážít a vnímat ji jako výzvu, nemůže pro ně být její současná podoba v tomto ohledu akceptovatelná.

V nadstavbové části by došlo k navýšení rozsahu na 450 slov (s tolerancí mínus 45 slov) a navýšení limitu na 180 minut. Pro tuto variantu písemné práce by byl závazně stanoven také typ komunikátů, jež by byly nabízeny studentům v zadání písemné práce ke zpracování. Jednalo by se o jeden komunikát odborného stylu (výklad, referát), jednu odbornou úvahu či esej evropského typu, jeden komunikát odborně popisný, dva náročnější útvary publicistického stylu (recenze, fejeton, sloupek), dva útvary uměleckého či rétorického stylu (mikropovídka, líčení, proslov). Pokud by zůstala zachována pouze jedna úroveň maturitní zkoušky, mělo by podle mého názoru dojít k navýšení rozsahu písemné práce navýšen minimálně na 350 slov (s tolerancí 40 slov). Časový limit 120 minut pro zpracování tohoto rozsahu hodnotím jako adekvátní.⁹⁰

Ačkoliv Asociace češtinářů navrhuje snížení počtu zadání slohové práce na sedm, domnívám se, že současný výběr z deseti zadání je přiměřený a lze díky němu akcentovat širokou škálu komunikátů různých funkčních stylů. Stejně tak souhlasím s nastavením procentuální hranice úspěšnosti maturitní slohové práce. Ta je stanovena na 40%, tj. 12 bodů z 30 možných.⁹¹

Jako závěrečný bod k diskuzi předkládám otázku povinného vypracování komentáře doprovázejícího bodové hodnocení písemné práce. Ukázalo se, že vyučující tyto komentáře nepřipojili k žádné z mnou posuzovaných prací, ačkoliv metodické materiály hodnotitelé nabádají, aby tak činili. Myslím se, že tento požadavek by měl být legislativně zakotven alespoň v případech, kdy hodnotitel posoudí práci jako nedostatečnou. Neúspěšní

⁸⁹ Kostečka, J: Rekviem za státní maturitu. In: Učitelské noviny č. 31/2012 [on-line]. 2012, [cit. 2014-15-08]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz>.

⁹⁰ Asociace češtinářů: Návrh ASČ na podobu maturitní zkoušky 2018+. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z: <http://ascestinaru.cz/navrh-asc-na-podobu-maturitni-zkousky-z-cjl-2018/comment-page-4/>.

⁹¹ Asociace češtinářů: Návrh ASČ na podobu maturitní zkoušky 2018+. [on-line]. 2014, [cit. 2014-15-09]. Dostupné z: <http://ascestinaru.cz/navrh-asc-na-podobu-maturitni-zkousky-z-cjl-2018/comment-page-4/>.

maturanti by měli mít nárok na zpětnou vazbu, díky které by si mohli uvědomit příčiny svého neúspěchu. Tabulka s bodovým ohodnocením pro ně má dle mého názoru nedostatečnou vypovídací hodnotu.

Stání maturitní zkouška by měla garantovat určitou míru znalostí a schopností, kterou musí všichni uchazeči disponovat, chtějí-li maturitní vzdělání získat. Domnívám se však, že současný systém nastavení písemné části maturitní zkoušky z českého jazyka tuto minimální úroveň jazykového vzdělání nezaručuje.

Seznam použité literatury

Odborné publikace a články

Bělič, J.: *Celonárodní slovní zásoba ne plně spisovná a nespisovná. (1964).* In: Slovo a slovesnost, roč. 25/ 1964. Dostupné online: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=1261>.

Baumgartnerová, G., Kapustová, A.: *Jak na to – písemná práce z českého jazyka.* Centrum pro zjišťování výsledku vzdělávání. (2013). Dostupné online: <http://www.novamaturita.cz>.

Baumgartnerová, G., Kapustová, A.: *Metodický materiál pro hodnotitele písemných prací ve společné části maturitní zkoušky – český jazyk a literatura. (2014).* Dostupné online: <http://www.novamaturita.cz>.

Čechová, M., Styblík, V.: *Čeština a její vyučování – didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství.* Praha: SPN 1998, str. 192–244.

Čechová, M.: *Současná stylistika.* Praha: nakl. Lidové noviny 2008, str. 112–121.

Čechová, M.: *Zrušíme nejen větné rozborů?* In: Český jazyk a literatura č. 5/2011–2012, str. 238.

Černý, J.: *Dějiny lingvistiky.* Olomouc: Votobia 1996, str. 121.

Feřtek, T.: *Co se dá zachránit ze státní maturity. (2012).* Dostupné online: <http://kulturni-noviny.cz/nezavisle-vydavatelске-a-medialni-druzstvo/archiv/online/2012/18-2012/co-se-da-zachranit-ze-statni-maturity>.

Gavora, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: nakl. Paido, 2000, str. 117–144.

Hausenblas, O.: *Výuka pro maturity.* Vystoupení z veřejného slyšení k budoucnosti státní maturity konané v Senátu ČR 11. června 2013. Dostupné online: <http://www.eduin.cz/audio-a-video-archiv/poslechnete-si-co-o-budoucnosti-maturity-soudi-kostecka-hausenblas-ci-pitha/>.

Hausenblas, O.: *Jak hodnotit maturitní písemky z češtiny. (2012).* Dostupné online: <http://www.hausenblas-blog.eduin.cz/2012/12/18/jak-hodnotit-maturitni-pisemky-z-cestiny-i/>.

Hrdlička, M.: *K otázce komunikativní metody a komunikativnosti. (2005).* Ústav bohemistických studií FF UK. Dostupné online: <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>.

Kapustová, A.: *Reflexe současného stavu písemné práce z českého jazyka a literatury. (2013).* Dostupné online: <http://ascestinu.cz/asc-vystupy-z-maturitniho-fora-vi-prispevek-cermatu-1/>.

Kostečka, J.: *Co je ještě maturita*. Příspěvek na konferenci Maturitní fórum v Hradci Králové 1. 6. 2013. Dostupné online: <http://www.ceskaskola.cz/2013/06/jiri-kostecka-co-je-jeste-maturita.html>.

Kostečka, J.: *Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrhačům*. (2012). In: Učitel'ské noviny č. 26/115. Dostupné online: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6794>.

Kostečka, J.: *Rekviem za státní maturitu*. In: Učitel'ské noviny č. 31/2012. Dostupné online: www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6824.

Kostečka, J.: *Výuka předmětu český jazyk a literatura ve světle nového školského zákona a rámcového vzdělávacího programu*. (2004). In: Učitel'ské noviny č. 36/2004. Dostupné online: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4337&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>.

Pavera, L., Všetická, F.: *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: nakl. Olomouc s. r. o. 2002, str. 111, 345.

Peterka, J.: *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedf 2006, str. 148.

Rejmánková, L.: *K otázce komunikativní kompetence*. In: Češtinář. Zpravodaj Ústavu českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové. XI, č. 5, 2000/2001. Dostupné online: <http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/dcj/ODKAZ%2018.pdf>

Soukal, J., Skalská, I.: *Maturitní zkouška 2011*. In: Český jazyk a literatura č. 1, 62/2011. Praha: nakl. SPN 2011, str. 34–35.

Šebesta, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: nakl. Karolinum 2005, str. 60–140.

Široký, J.: *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Praha: nakl. Edica, 2011.

Šmilauer, V.: *Profil češtináře*. In: Český jazyk a literatura, 1968-69, roč. 19, č. 6., str. 241–249.

Štícha, F.: *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia, 2013, str. 933.

Ostatní zdroje:

Asociace češtinářů: *Návrh ASC na podobu maturitní zkoušky 2018+*. (2013).

Dostupné online: <http://ascestinaru.cz/navrh-asc-na-podobu-maturitni-zkousky-z-cjl-2018/comment-page-4/>.

Autentické maturitní písemné práce z českého jazyka studentů z různých typů SŠ. (2014).

Katalog požadavků společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2009/2010 – český jazyk a literatura. Dostupné online: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-do-roku-2014-1404037620.html>.

Lexikografický kolektiv Ústavu pro jazyk český ČSAV: *Slovník spisovného jazyka českého*. (2011). Dostupné online: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?db=ssjc>.

Maturitní testy a zadání. (2014). Dostupné online: <http://www.novamaturita.cz/maturita-2014-jaro-1404036937.html>.

Maturitní zpravodaj – Cermat informuje o nové maturitní zkoušce č. 25/2014. (2014).

Dostupné online: <http://www.novamaturita.cz/maturitni-zpravodaj-1404034090.html>.

Model maturitní zkoušky pro rok 2014: písemná práce z českého jazyka a literatury. (2014). Dostupné online: <http://www.novamaturita.cz/pisemna-prace-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404033214.html>.

Národní ústav pro vzdělávání: *Ukončování středního vzdělání v Evropě*. (2010). In: Zpravodaj 2/2010, XXI. ročník, str. 3. Dostupné online: www.nuov.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2010/Zp1002a.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělávání. (2007). Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné online: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206542M01%20Hotelnictvi.pdf>.

Rozhovor ministra školství, mládeže a tělovýchovy Marcela Chládky pro Český rozhlas. (2014). Dostupné online: http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/ministr-skolstvi-chce-zavest-ruzne-obtiznosti-maturitni-zkousky-podle-typu-skoly-1345942.

Resumé

Na komunikační a jazykové schopnosti jedince jsou dnešní společností kladeny vysoké nároky nejen v mnohých oblastech profesního života, ale taktéž v různých každodenních situacích. Výsledky maturitních slohových prací však ukazují, že někteří studenti usilující o získání maturitní zkoušky nedokážou napsat kultivovaný, smysluplný a pravopisně nezávadný text. Je proto důležité hledat příčiny tohoto stavu a pokusit se navrhnout možná východiska jeho řešení.

Rigorózní práce se proto zabývá analýzou jazykové a komunikační kompetence v psaných komunikátech, které vznikly jako práce maturitní na jaře 2014. Vzorek analyzovaných slohových prací pochází od studentů z víceletého, čtyřletého gymnázia, odborné školy a středního odborného učiliště s nástavbovým studiem.

V teoretické části práce je vymezen vztah mezi komunikační a jazykovou kompetencí a taktéž principy jejich osvojování v rámci komunikační výchovy na středních školách. Dále se práce zabývá nastavením kritérií a způsobem hodnocení písemné části státní maturitní zkoušky.

Druhá část práce představuje komparativní analýzu autentických komunikátů, jež je zacílena nejen na úroveň obou výše uvedených kompetencí, ale také na posouzení objektivitu hodnocení písemných prací, které vypracovali vyučující na konkrétních školách.

Součástí textu jsou výňatky z analyzovaných komunikátů, citace z odborné literatury, grafy, tabulky a také přílohy v podobě certifikátu hodnotitele písemné práce z českého jazyka a bodové škály, dle které jsou písemné komunikáty hodnotiteli bonifikovány.

Klíčová slova

Komunikační kompetence

Jazyková kompetence

Komunikační výchova

Státní maturitní zkouška

Písemný komunikát

Hodnocení slohových prací

Resume

Today's society places high demands on the individual in terms of communication and language skills. This happens not only in many spheres of professional life but also in different everyday situations. Yet, the outcomes of leaving exam stylistic writings show that some students trying to obtain leaving exam certificate cannot manage to write cultivated, meaningful and grammatically correct text. It is therefore important to look for the reasons for this reality and try to suggest possible solutions how to get out of this unsatisfactory situation.

This rigorous paper deals with analysis of language and communication competence in written messages created in 2014. The analyzed sample comes from students attending grammar school, grammar school for 11-19 year old students, secondary technical school and secondary vocational school extension study.

The theoretical part defines the communication and language competences, as well as the principles of their acquiring in the structure of communicative strategies during secondary education. This paper's further aim is to deal with the writing part of the leaving examination criteria and assessment.

The second part introduces comparative analysis of authentic texts aimed at the level of those two competences mentioned above and at objectivity of the writing assessments made by teachers at particular schools.

Samples of analysed texts, specialized literature quotations, diagrams, charts and an appendix are part of this work. The certificate from the Czech language writing evaluator and a point scale for writing assessments are enclosed, too.

Key words

Communication competence

Language competence


Communication education

State leaving exam

Written message

Stylistic writing assessment

Příloha 1 Osvědčení o způsobilosti k výkonu funkce *Hodnotitel písemné práce z českého jazyka* (společná část maturitní zkoušky)



Číslo osvědčení: ZH031468

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – CERMAT, IČ: 72029455
Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7 – Holešovice vydává podle § 80 zákona č. 561 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

OSVĚDČENÍ

o způsobilosti k výkonu funkce

SPOLEČNÁ ČÁST MATURITNÍ ZKOUŠKY

Mgr. Petra Johnová
datum a místo narození
30. listopadu 1986, Tábor

| | |
|--------------------|--------------------------|
| Název funkce: | Hodnotitel písemné práce |
| Zkušební předmět: | Český jazyk a literatura |
| Úroveň obtížnosti: | Základní / – |

Odborná příprava
Časová dotace: 16 hod.

Obsah:


- 3.1.1 Metodologie písemné práce – český jazyk a literatura
- 3.1.2 Hodnocení písemné práce – český jazyk a literatura

Datum složení zkoušky: 22. února 2013

Platnost osvědčení do: není omezena

Osvědčení je dokladem pro jmenování do výše uvedené funkce.

Datum a místo vydání:
23. března 2013, Praha


Ing. Jiří Zíka
ředitel

Příloha 2 Bodová škála k hodnocení písemných prací z českého jazyka a literatury

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|--|---|--|---|---|
| 1A | <ul style="list-style-type: none"> Text se nevztahuje k zadanému tématu. | <ul style="list-style-type: none"> Text se od zadaného tématu podstatně odklání a/nebo je téma zpracováno povrchně. | <ul style="list-style-type: none"> Text se od zadaného tématu v některých pasážích odklání a/nebo jsou některé textové pasáže povrchní. | <ul style="list-style-type: none"> Text v zásadě odpovídá zadanému tématu a zároveň je téma zpracováno v zásadě funkčně. | <ul style="list-style-type: none"> Text odpovídá zadanému tématu a zároveň je téma zpracováno funkčně. | <ul style="list-style-type: none"> Text plně odpovídá zadanému tématu a zároveň je téma zpracováno plně funkčně. |
| 1B | <ul style="list-style-type: none"> Text prokazatelně nevykazuje charakteristiky zadaného útvaru a reaguje na jiné vymezení komunikační situace. | <ul style="list-style-type: none"> Text vykazuje značné nedostatky vzhledem k zadané komunikační situaci a zadanému útvary. | <ul style="list-style-type: none"> Text vykazuje nedostatky vzhledem k zadané komunikační situaci a zadanému útvary. | <ul style="list-style-type: none"> Text odpovídá zadané komunikační situaci a zadanému útvary. | <ul style="list-style-type: none"> Text odpovídá zadané komunikační situaci a zadanému útvary. | <ul style="list-style-type: none"> Text plně odpovídá zadané komunikační situaci a zadanému útvary. |
| 2A | <ul style="list-style-type: none"> Pravopisné a tvaroslovné chyby se vyskytují ve vysoké míře (10 a více chyb)¹. Chyby mají zásadní vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Pravopisné a tvaroslovné chyby se vyskytují ve větší míře (8-9 chyb). Chyby mají vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Pravopisné a tvaroslovné chyby se vyskytují často (6-7 chyb). Některé chyby mají vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Pravopisné a tvaroslovné chyby se objevují místy (4-5 chyb). Chyby v zásadě nemají vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Pravopisné a tvaroslovné chyby se objevují jen ojediněle (2-3 chyby). Chyby nemají vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Pravopisné a tvaroslovné chyby se téměř nevyskytují (0-1 chyba). Případné chyby nemají vliv na čtenářský komfort adresáta. |
| 2B | <ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je nemotivovaně chudá až primitivní. V textu se vyskytují ve vysoké míře výrazy, které jsou nevhodně volené vzhledem k označované skutečnosti. Volba slov a slovních spojení zásadně narušuje porozumění textu. | <ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je nemotivovaně chudá. V textu se ve větší míře vyskytují výrazy, které jsou nevhodně volené vzhledem k označované skutečnosti. Volba slov a slovních spojení narušuje porozumění textu. | <ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je spíše chudá. V textu se často vyskytují výrazy, které jsou nevhodně volené vzhledem k označované skutečnosti. Volba slov a slovních spojení občas narušuje porozumění textu. | <ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je vzhledem ke zvolenému zadání postačující, ale nikoli potřebně pestrá a bohatá. V textu se místy vyskytují výrazy, které jsou nevhodně volené vzhledem k označované skutečnosti. Volba slov a slovních spojení v zásadě narušuje porozumění textu. | <ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je spíše bohatá, rozmanitě lexikální prostředky jsou téměř vždy funkční. V textu se jen ojediněle vyskytne výraz, který je nevhodně volený vzhledem k označované skutečnosti. Volba slov a slovních spojení narušuje porozumění textu. | <ul style="list-style-type: none"> Slovní zásoba je motivovaně bohatá, rozmanitě lexikální prostředky jsou plně funkční. V textu se nevyskytují výrazy, které jsou nevhodně volené vzhledem k označované skutečnosti. Volba slov a slovních spojení narušuje porozumění textu. |
| 3A | <ul style="list-style-type: none"> Výstavba větných celků je nemotivovaně jednoduchá až primitivní, nebo je ve vysoké míře přetížena. Nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby se v textu vyskytují ve vysoké míře. Nedostatky mají zásadní vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Výstavba větných celků je nemotivovaně jednoduchá, nebo je ve větší míře přetížena. Nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby se v textu vyskytují ve větší míře. Nedostatky mají vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Výstavba větných celků je jednodušší, nebo přetížena. Nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby se v textu vyskytují občas. Nedostatky mají občas vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Výstavba větných celků je v zásadě promyšlená a syntaktické prostředky jsou vzhledem ke komunikační situaci v zásadě funkční. Místy se objevují nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby. Nedostatky mají místy vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Výstavba větných celků je promyšlená a syntaktické prostředky jsou vzhledem ke komunikační situaci plně funkční. Nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby se v textu vyskytují jen ojediněle. Nedostatky nemají vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Výstavba větných celků je promyšlená a syntaktické prostředky jsou vzhledem ke komunikační situaci plně funkční. Nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby se v textu nevyskytují. Čtenářský komfort adresáta není narušován. |
| 3B | <ul style="list-style-type: none"> Text je nesoudržný a chaotický. Členění textu je nelogické. Text je argumentačně nezvládnutý. Adresát musí vynaložit velké úsilí, aby se v textu zorientoval, nebo se v textu neorientuje vůbec. | <ul style="list-style-type: none"> Kompozice textu je nepřehledná. V členění textu se ve větší míře vyskytují nedostatky. Argumentace je ve větší míře nesrozumitelná. Adresát musí vynaložit úsilí, aby se v textu zorientoval. | <ul style="list-style-type: none"> Kompozice textu je spíše nahodilá. V členění textu se často vyskytují nedostatky. Argumentace je občas nesrozumitelná. Organizace textu má vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Kompozice textu je v zásadě vyvážená. Text je až na malé nedostatky vhodné členění a logicky uspořádán. Argumentace je v zásadě uspořádána. Organizace textu v zásadě nemá vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Kompozice textu je promyšlená a vyvážená. Text je vhodné členění a logicky uspořádán. Argumentace je srozumitelná. Organizace textu nemá vliv na čtenářský komfort adresáta. | <ul style="list-style-type: none"> Kompozice textu je precizní. Text je vhodné členění a logicky uspořádán. Argumentace je velmi vyspělá. Organizace textu nemá vliv na čtenářský komfort adresáta. |

Příloha 3

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

| | |
|-------------|--|
| Druh práce | |
| Název práce | |
| Autor práce | |

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne

| | |
|---------------------------|--|
| Jméno a příjmení žadatele | |
| Adresa trvalého bydliště | |

podpis žadatele

Příloha 4

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce Evidenční list

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

| Poř. č. | Datum | Jméno a příjmení | Adresa trvalého bydliště | Podpis |
|---------|-------|------------------|--------------------------|--------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |
| 5. | | | | |
| 6. | | | | |
| 7. | | | | |
| 8. | | | | |
| 9. | | | | |
| 10. | | | | |